



UNIVERSIDAD DE JAÉN  
*Centro de Estudios de Postgrado*

Trabajo Fin de Máster

**EL DESARROLLO DE LA  
LENGUA ORAL:  
PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA  
PARA EL PRIMER NIVEL DEL  
SEGUNDO CICLO DE  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**Alumno/a: García-Largo Martín, Laura**

Tutor/a: Prof. D. M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado  
Dpto: Didáctica de la Lengua la Literatura –  
Universidad de Granada

**Junio, 2014**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA	5
2. OBJETIVOS	7
MARCO TEÓRICO	7
1. LOS PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL	8
2. BASES TEÓRICAS DE LOS PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	9
2.1. La Escuela Nueva	9
2.2. Teorías cognitivas	10
2.2.1. <i>Jean Piaget (1966)</i>	10
2.2.2. <i>D. Ausubel (1968): el aprendizaje significativo</i>	11
2.2.3. <i>J. Bruner (1960, 1966): el aprendizaje por descubrimiento</i>	12
3. TEORÍAS SOCIALES	12
3.1. Lev. S. Vygotsky y el aprendizaje sociocultural	12
3.2. Ovide Decroly y el enfoque globalizador (1871-1932)	13
4. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL MARCO NORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID	14
5. OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DIFERENCIAS ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA	15
5.1. La interlengua	16
5.2. La negociación del significado	16
5.3. La didáctica de la lengua oral en el aula de Educación Infantil	16
5.3.1. <i>La asamblea como herramienta para el desarrollo de la oralidad</i>	18
5.3.2. <i>El componente lúdico de la tradición oral y su inclusión en la asamblea</i>	20
5.3.3. <i>Recursos para trabajar la expresión y comprensión oral en la asamblea: canciones, adivinanzas, trabalenguas y refranes</i>	20

5.4. El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil	22
5.5. Los talleres en el aula de Educación Infantil	23
<b>PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN</b>	<b>24</b>
<b>6. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>24</b>
6.1. Entorno	24
6.2. Centro	24
6.3. Aula	25
<b>7. OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<b>26</b>
<b>8. CONTENIDOS</b>	<b>26</b>
<b>9. METODOLOGÍA</b>	<b>26</b>
<b>10. ACTIVIDADES</b>	<b>30</b>
10.1. Actividades sobre hábitos	30
10.2. Actividades para trabajar el centro de interés	32
10.2.1. Asamblea	32
10.2.2. Trabajo por rincones	35
10.2.3. Talleres	36
10.2.4. Los planetas	37
10.2.5. Psicomotricidad	37
<b>11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	<b>39</b>
<b>12. EVALUACIÓN</b>	<b>40</b>
<b>13. ACLARACIONES FINALES</b>	<b>43</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>1</b>
I. Juego para relacionar palabra e imagen	2
II. Rodear el número correspondiente (relación cantidad-grafía)	3
III. Fotografía del mural de instrucciones para la receta de cocina	4
IV. Ficha modelo de la receta de cocina	5
V. Fotografía del mural de la actividad “Los planetas”	6

## INTRODUCCIÓN

La llegada a España de grandes flujos migratorios en las últimas décadas ha provocado que muchas de estas personas vivan en una permanente situación de bilingüismo, al igual que le ocurre a la población infantil al ser escolarizada y entrar en contacto con el español como segunda lengua. Así pues, a los docentes se nos plantea a diario el reto de atender las necesidades lingüísticas de estos alumnos e integrarlos en el sistema educativo español. Ante esta situación, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo establece que la Educación Infantil constituye una etapa con identidad propia que atiende a niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Asimismo, posee un carácter voluntario y tiene la misión de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. La presente ley recoge como uno de sus fines «la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad» y «la capacitación para comunicarse en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras».

Considerando estas premisas, la programación que presentamos pretende promover el desarrollo de la destreza oral en los alumnos con necesidad de aprendizaje del español, favoreciendo el intercambio de experiencias a través de la negociación del significado durante la interacción, ya que el lenguaje oral es especialmente importante en esta etapa, pues de acuerdo con Casamiglia, H. y Tusón, A. (1999): «a diferencia de lo que ocurre con el código escrito, el habla no requiere de un aprendizaje formal, se “aprende” a hablar como parte del proceso de socialización. Las personas, desde la infancia, están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo “normas” explícitas de los adultos que las rodean», con lo cual el aula de Educación Infantil se convierte en un espacio lleno de posibilidades para estos alumnos.

Con la puesta en marcha de nuestra programación diseñaremos la actividad diaria del aula a través de las metodologías que se consideran más adecuadas a las características y necesidades de los alumnos. Pero, ¿qué entendemos por programación? J. Gairín y S. Antúnez (2006) señalan que la programación es el conjunto de decisiones ordenadas y expresadas para ser tenidas en cuenta por el maestro a la hora de organizar su plan de acción docente en términos de objetivos, contenidos y actividades escolares. En definitiva, se trata de decidir y explicitar qué, cómo y cuándo enseñar; y qué, cómo y cuándo evaluar. En este sentido, los docentes, como cualquier otro profesional, necesitan planificar su actividad diaria por dos motivos fundamentales: por un lado, para cumplir con lo estipulado por instancias superiores (marco legal) y

contextualizarlo en el entorno en el que se desarrolle la praxis educativa; y por el otro, para alejarse del intuicionismo y del activismo.

Nuestra programación se estructura en torno a una serie de rutinas diarias que se desarrollarán de forma sistemática con el fin de proporcionar a los alumnos la seguridad, tranquilidad y confianza necesarias para lograr la autonomía en el aprendizaje, cuotas altas de autoestima y una gran capacidad para integrarse en el grupo de referencia (socialización). A su vez, esta estructura favorecerá el trabajo sobre un eje globalizador como será la tradición oral española (canciones, poemas, rimas, cuentos narrados...) desde la perspectiva de algún centro de interés específico. Como veremos más adelante, algunas de estas rutinas serán la asamblea o el trabajo por rincones.

Respecto al éxito de nuestro trabajo, dependerá siempre de la respuesta de los alumnos ante las actividades planificadas. Esto supone que el docente (en este caso el tutor del grupo) actúe con un talante investigador, observando y recogiendo información sobre las reacciones de los alumnos ante las propuestas ofrecidas. Por tanto, se requiere de una evaluación continua y formativa, considerando siempre que la programación debe ser un proceso dinámico donde todo esté sometido a la reflexión y a la opinión mediante una serie de acciones susceptibles de cambio y mejora, que harán posible la consecución de aquello que se persigue.

Como trabajo final presentamos una propuesta de programación para el primer nivel del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. De esta forma, comenzamos con una justificación en la que explicaremos nuestros motivos para su elaboración. A continuación, vamos a formular un objetivo general y a desarrollar un marco teórico que sustente nuestro diseño para, finalmente, continuar con la programación (contemplando los diferentes puntos que ha de tener) que irá acompañada de anexos que aclararán cómo se van a realizar algunas de las actividades propuestas y el uso de materiales relacionados con las mismas.

## **1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA**

Además de lo expuesto en el punto anterior, para la justificación de nuestro trabajo cabe aportar otra serie de datos y consideraciones.

El último anuario elaborado por el Instituto Cervantes (año 2012) señala que actualmente más de 495 millones de personas hablan español en todo el mundo, lo cual la convierte en la segunda lengua más hablada y en el segundo idioma de comunicación internacional. Las estadísticas señalan que estas cifras van aumentando notablemente

con el paso del tiempo, convirtiéndose así el español en una lengua de gran interés para muchos individuos. Por lo tanto, los docentes en activo del sistema educativo español han de plantearse seriamente su papel con respecto a este hecho dentro del aula.

Considerando los datos mencionados, nos preguntamos qué puede hacer el docente de Educación Infantil en la promoción y desarrollo de la lengua española entre la población inmigrante y los nativos españoles. En este sentido, el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil, señala que las distintas formas de comunicación y representación actúan de nexo entre el niño y las personas de su entorno, convirtiéndose en un hecho que no se puede obviar. Por tanto, el trabajo en el aula debe tener como objetivo prioritario integrar a estos alumnos en un ambiente educativo normalizado, en el que el docente es el responsable de proporcionarles herramientas que les ayuden en este camino, utilizando metodologías que se adapten a sus necesidades para preparar el camino hacia la competencia comunicativa en la lengua extranjera o segunda (LE, L2).

Ante la situación actual, como docentes en activo tenemos la obligación de analizar las características de nuestro alumnado, especialmente desde el punto de vista comunicativo y de aprendizaje de la lengua, con el fin de ofrecerle estrategias y prácticas que le permitan su adquisición desde una perspectiva comunicativa, pues el lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia del aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta de lo que están aprendiendo, de lo que piensan, de lo que sienten, es un instrumento imprescindible para intervenir en el medio. Con la lengua oral se irá estimulando el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas.

El maestro fomentará la correcta expresión oral del niño a través del diálogo con el objetivo de que este relate un cuento o suceso de interés a sus compañeros. Este tipo de trabajo mejorará la competencia lingüística de los alumnos, el logro de buenos niveles de comprensión y expresión, el incremento de su vocabulario, la mejora de su pronunciación y el empleo de la sintaxis para conseguir una organización clara de las ideas.

Desde nuestro punto de vista, los diferentes movimientos de renovación pedagógica han provocado que en los últimos años las distintas normas educativas hayan dotado al alumnado de la etapa de Educación Infantil de un papel mucho más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que, a su vez, supone que los docentes cambien su rol dentro del aula, dejando atrás las lecciones magistrales y convirtiéndose en un consejeros, asesores, referentes y modelos de los alumnos. De esta forma, frente a las antiguas prácticas de carácter asistencial, la etapa ha tomado un cariz

más educativo, donde pierde importancia la individualidad y ganan el aprendizaje cooperativo y la interacción.

En relación a lo dicho hasta ahora, queda más que justificada la necesidad de elaborar una programación que permita el desarrollo de actividades que fomenten la interacción entre alumnos y la negociación del significado, centrándose en la oralidad.

## **2. OBJETIVOS**

### ❖ Objetivo general:

Elaborar una programación didáctica para mejorar el aprendizaje y la adquisición del español entre los alumnos hispanohablantes y no hispanohablantes del primer nivel del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil a través de las metodologías más adecuadas para la etapa.

### ❖ Objetivos específicos:

- Adaptar la enseñanza del idioma a las características de los alumnos del segundo ciclo de la Educación Infantil.
- Ofrecer actividades que permitan mejorar la adquisición del español y favorecer su aprendizaje según cada caso.
- Formular objetivos detallados para el desarrollo de la destreza oral en este ciclo.
- Introducir las canciones, poesías, adivinanzas, refranes y trabalenguas de forma sistemática en el aula para estimular el lenguaje oral.
- Acercar a los alumnos a la cultura oral a través de los recursos mencionados para fomentar el conocimiento y asimilación del componente cultural de la lengua española.
- Favorecer la comunicación de necesidades básicas a través del lenguaje oral.
- Planificar actividades-tipo inmersas en las rutinas diarias que permitan lograr los objetivos formulados con respecto al desarrollo de las destrezas orales.
- Integrar a los alumnos no hispanohablantes en el desarrollo de las tareas de aula.
- Establecer criterios de evaluación que permita analizar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos formulados y, por tanto, el nivel de adquisición-aprendizaje de español.

## **MARCO TEÓRICO**

El marco teórico de este trabajo se sustenta en tres pilares fundamentales. En primer lugar, vamos a analizar a grandes rasgos las principales teorías que justifican las estrategias metodológicas utilizadas en el diseño de la programación. En segundo lugar, explicaremos cuál es nuestro concepto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, concretamente del español como L2, remitiéndonos a conceptos fundamentales como son la interlengua y la negociación del significado. Y, en tercer lugar, expondremos una breve revisión sobre el trabajo con la oralidad en el aula de Educación Infantil (en adelante, EI) para cubrir así el principal objetivo del diseño de esta programación. Asimismo, vamos a hablar sobre el papel de algunas de las rutinas más significativas en el aula de EI: por un lado, la asamblea, atendiendo a los recursos didácticos que se pueden utilizar para desarrollar las destrezas orales; y por otro, el trabajo por rincones y los talleres como actividades que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa y la negociación del significado.

## **1. LOS PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Los fundamentos teórico-prácticos de los principios de intervención educativa actuales constituyen toda una labor de síntesis de las aportaciones de diferentes corrientes y tendencias en el campo de la psicología y la pedagogía que se han desarrollado dentro y fuera de nuestro país desde finales del siglo XIX. A continuación vamos a analizar cuáles son los principios que debemos tener en cuenta en la intervención educativa en la etapa de Educación Infantil y que impregnan los actuales currículos vigentes.

- Partir del nivel de desarrollo del alumno. La intervención del maestro tiene que partir del momento madurativo que atraviesa el niño, considerando siempre los conocimientos previos que posee en el momento de enfrentarse al nuevo aprendizaje.
- Necesidad de construir aprendizajes significativos. Solamente estos aprendizajes llegan a ser asimilados por el alumno y se integran en su estructura cognitiva.
- Desarrollar la capacidad de aprender a aprender. Este principio favorece el nacimiento de la autonomía del alumno. Asimismo, cobra especial relevancia con la aplicación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, pues se recoge como una de las ocho competencias básicas que deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria. Por ello la intervención educativa debe impulsar capacidades de



trabajo libre, autónomo y creativo para que nuestros alumnos se conviertan en adultos capaces de realizar aportaciones a una sociedad en continuo cambio y evolución.

- Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento. Para que el niño aprenda es necesario que las informaciones y experiencias nuevas produzcan un desequilibrio en los esquemas de conocimiento que le conduzcan a realizar un reequilibrio posterior, dando lugar a un avance en dichos esquemas, es decir, que pase de esquemas estáticos e irreversibles a otros menos egocéntricos y con más capacidad de análisis, actuando siempre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

- Promover una intensa actividad por parte del niño. De acuerdo con el lema de Adolphe Ferriere (1879-1960): «solo se aprende aquello que se practica». Por tanto, es imprescindible plantear actividades de tipo físico, intelectual, manipulativo y reflexivo.

## **2. BASES TEÓRICAS DE LOS PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **2.1. La Escuela Nueva**

Bajo la Escuela Nueva se agrupa un conjunto muy relevante de autores que centran su actividad en la búsqueda de métodos alternativos a las prácticas tradicionales velando siempre por el desarrollo integral del niño. Dentro de esta corriente encontramos autores como Montessori, Freinet, Decroly, Pablo Montesino o Froebel, entre otros. Todos ellos diseñaron métodos de enseñanza-aprendizaje diferentes, pero basados en los postulados sobre el desarrollo infantil y la forma que los niños tienen de acceder a los aprendizajes. De esta forma, postulan una serie de principios generales que, aunque difieren entre unos y otros, cuentan con un denominador común.

La Escuela Nueva se caracteriza por promover las siguientes ideas:

a) Paidocentrismo: por primera vez se va a considerar la infancia como una etapa con características propias y no como un tránsito hacia el desarrollo adulto. La educación deberá, por tanto, programar métodos y elaborar materiales apropiados a las necesidades infantiles para adaptarse a su desarrollo.

b) Activismo: este principio se establece en el ámbito pedagógico de manera científica y con carácter sistemático. En este sentido, se promueve el desarrollo de la actividad física, mental y manipulativa, por lo que se hace necesaria la planificación de actividades motivadoras y significativas que desarrollen la creatividad y favorezcan la colaboración familia-escuela en la educación de los niños.

c) Libertad: según este principio, para que el proceso educativo pueda culminarse con efectividad, es necesario crear un ambiente favorable que permita al niño el libre ejercicio de su espontaneidad y de su actividad sin coacciones.

## **2.2. Teorías cognitivas**

Nacen para tratar la compleja problemática del aprendizaje en el aula y explicar los procesos psicológicos complejos. Estas teorías se centran en el estudio de temas como la inteligencia, la memoria, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico. A través de estas propuestas se da paso al Constructivismo, una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo.

Esta perspectiva constructivista ha ido tomando forma a partir de las aportaciones de diferentes autores, entre los que podemos señalar a J. Piaget, Lev. S. Vygotsky, D. Ausubel y J. Bruner, entre otros.

### **2.2.1. J. Piaget (1966)**

Según las teorías de J. Piaget (1966), el aprendizaje se fundamenta en una serie de estructuras y conocimientos previos que el alumno ya posee. Por tanto, cabe señalar la importancia de dos atributos básicos para Piaget como son la organización y la adaptación. El concepto de organización explica cómo la inteligencia del sujeto está formada por esquemas que se van reestructurando con la llegada de nueva información, mientras que la adaptación consiste en el desarrollo de dos procesos de tipo paralelo o simultáneo: asimilación y acomodación. Según este autor la asimilación se refiere al modo en que el organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en función de su organización cognitiva. La acomodación, por su parte, implica una modificación de la organización cognitiva en respuesta a las demandas del medio (modificación de los esquemas de conocimiento). Por lo tanto, cuando se produce un equilibrio entre ambos procesos se logra la adaptación. Sin embargo, este equilibrio no es estable, por lo que a través de situaciones de equilibrio y desequilibrio se produce el desarrollo cognitivo y, por tanto, el aprendizaje. Por tanto, para J. Piaget, en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la

experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de *aprendizaje por acción*.

### **2.2.2. D. Ausubel (1968): el aprendizaje significativo**

En el proceso de construcción del conocimiento cobra especial relevancia el carácter significativo de los aprendizajes que realizan los alumnos. En este sentido, podemos definir el aprendizaje significativo como el proceso por el cual el sujeto establece vínculos sustantivos entre lo que aprende y lo que ya conoce sobre ese tema permitiéndose ligar la información nueva con la que ya se posee para reajustar los esquemas de conocimiento previos.

El aprendizaje significativo requiere de una serie de condiciones para que se pueda completar de forma adecuada como son:

- La significatividad desde el punto de vista de la estructura psicológica del sujeto, es decir, ha de estar preparado para estos nuevos aprendizajes y contar con la madurez suficiente que le permita abordar los contenidos. Por tanto, sus conocimientos previos han de ser relevantes, claros y disponibles para que funcionen como anclaje de los nuevos conocimientos.

- La significatividad desde la perspectiva de la estructura lógica de la disciplina. Esto implica estructurar de forma coherente los datos y conceptos que conforman el aprendizaje o la disciplina.

- La significación desde el plano de la funcionalidad de lo aprendido, o lo que es lo mismo, los contenidos serán tanto o más funcionales en la medida que sirvan al sujeto para adentrarse en el mundo sociocultural y contribuir a su avance y cambio.

Por otro lado, este tipo de aprendizaje favorece una serie de implicaciones en la intervención del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los educadores, los contenidos y los alumnos.

Desde esta perspectiva, los docentes ya no se encargan de transmitir saberes sino que se convierten en guías de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo siempre del nivel de desarrollo del alumno con el fin que promover conflictos cognitivos que le conduzcan a la reestructuración de sus esquemas previos. Este trabajo supone que los contenidos abordados sean lo suficientemente motivadores. Finalmente, es indispensable que los alumnos muestren una actitud favorable y estén motivados, pues el aprendizaje dependerá de su capacidad para manipular, explorar y descubrir el objeto de aprendizaje.

### **2.2.3. J. Bruner (1960, 1966): el aprendizaje por descubrimiento**

El aprendizaje por descubrimiento, también denominado heurístico, favorece que el aprendiente adquiera los conocimientos de forma autónoma, por tanto, el contenido no presenta una forma final, sino que será descubierto y modelado por el aprendiente, quedando este tipo de aprendizaje especialmente vinculado a la concepción constructivista.

Atendiendo a esta descripción, este tipo de aprendizaje procede de la exploración motivada por la curiosidad previa del aprendiente. Así, desde el punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor debe proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendientes para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo. Este material que proporciona el profesor constituye lo que J. Bruner denomina el andamiaje.

## **3. TEORÍAS SOCIALES**

### **3.1. Lev. S. Vygotsky y el aprendizaje sociocultural**

Lev. S. Vygotsky concibe al sujeto como un ser social y el conocimiento como un producto social. Para este autor el desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades en el individuo se da gracias a un proceso de interiorización de los mismos a los que accede mediante su participación en situaciones de carácter interactivo con su medio social, que, al configurar retos asumibles y significativos para el individuo, cumplen la función de motor de su desarrollo. Vygotsky logra concretar brillantemente el sentido del alcance de la significación de “reto asumible” en el desarrollo cognitivo del individuo a través de la explicación del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (desde ahora, ZDP), definida como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente el problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vygotsky, 2000).

Atendiendo a las consideraciones señaladas, parece imprescindible cuidar el entorno social del niño y establecer los mecanismos y estímulos adecuados para que el niño desarrolle su inteligencia y complete sus aprendizajes, pues numerosas investigaciones han demostrado la importancia de la interacción social en el aprendizaje:

el niño aprende de forma más eficaz cuando lo hace en contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros.

### **3.2. Ovide Decroly y el enfoque globalizador (1871-1932)**

Ovide Decroly fue el autor más representativo de la globalización educativa bajo su lema «escuela por y para la vida». Este presenta la globalización educativa como la función de la mente infantil por la que el conocimiento se adquiere de manera globalizada. Para ello es fundamental que exista un centro de interés, el cual nace de una necesidad.

Con el paso del tiempo la propuesta de Decroly ha sido reformulada y adaptada al contexto educativo actual. En este sentido, creemos como Zabala (1989), que puede ser una manera entender vida, la evolución del conocimiento humano y la cultura. Así pues, según este principio, el aprendizaje no se produce por acumulación de conocimientos, sino que es el producto de múltiples conexiones entre los nuevos contenidos y los que ya se conocen (aprendizaje significativo).

Los principios de intervención educativa para la etapa de Educación Infantil se regulan en la normativa vigente desde la perspectiva globalizadora. Dicha perspectiva resulta imprescindible si queremos conseguir aprendizajes significativos, sin embargo, hablar de globalización no encierra los mismos supuestos para todos los docentes y, por tanto, las prácticas globalizadoras difieren según los casos. Hernández (1989) señala tres:

- Globalización como suma de materias: el docente trata de establecer relaciones en torno a un tema determinado.
- Globalización como interdisciplinariedad: los docentes buscan la forma de que el alumnado descubra las interrelaciones entre las diferentes materias.
- Globalización como estructura psicológica de aprendizaje: el docente tiene en cuenta cómo el niño/a construye sus aprendizajes, con el fin de crear conflictos cognitivos para avanzar en su aprendizaje. Esta última perspectiva globalizadora posibilita que los aprendizajes sean lo más significativos posibles, para lo cual, la acción del docente debe estar correctamente planificada y organizada.

Por otro lado, Torres (1998) señala que a la hora de diseñar y desarrollar un currículum globalizado hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Debe ser interesante para los niños y niñas, por lo que se tendrá en cuenta sus necesidades e intereses.

- Debe ser interesante para los maestros y maestras, ya que las ganas o el desinterés con que el docente aborda el currículum son captadas por el alumnado.

- Debe tener en cuenta la edad y el grado de desarrollo del alumnado. Se partirá de sus ideas previas y de su nivel de desarrollo, para facilitar así la construcción de aprendizajes significativos.

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la Educación Infantil deben tener una continuidad en la Educación Primaria.

Además, la perspectiva globalizadora exige respetar los siguientes criterios:

1. Orientar la actividad infantil hacia el juego.
2. Respetar las diferencias individuales.
3. Respetar los ritmos de actividad, juego y descanso.
4. Recoger las capacidades del desarrollo infantil en los objetivos de la etapa.
5. Organizar los contenidos de la etapa en bloques y en torno a las tres áreas de conocimientos y experiencias, sin olvidar su carácter global y de relación.
6. Organizar de manera flexible el espacio, el tiempo y los materiales.

Finalmente, a partir de estas concepciones teóricas, autores como M.D. Merrill y C. M. Reigeluth (1979-1983) han realizado una síntesis con la que concluyen lo siguiente:

- Aprender no es copiar ni sumar conocimientos.
- Es un proceso de construcción personal.
- En dicho proceso de construcción intervienen los alumnos, los contenidos culturales (objeto de aprendizaje) y los agentes mediadores que actúan entre los alumnos y los contenidos (iguales, familia y maestros).

#### **4. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL MARCO NORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, LOE, establece en su artículo número 2 los fines de la citada ley. Entre todos los que señalan, nos parece especialmente significativo resaltar dos fundamentales relacionados con la propuesta que estamos elaborando. Estos son:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumno.

g) La formación en el respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

j) La capacidad para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

Asimismo, en el Título I: Las enseñanzas y su ordenación, concretamente el Artículo 13 del Capítulo I recoge el siguiente objetivo:

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Por otro lado, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, coincide con la LOE en la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en los distintos lenguajes. Por tanto, los currículos de las distintas autonomías de nuestro país tendrán tener en cuenta este hecho, pues a partir de este momento se convierten en el sustento de la enseñanza en la etapa. En este sentido, remitiéndonos al ámbito de la Comunidad de Madrid, el Decreto 17/2008 de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil tiene la misión de concretar en el contexto educativo los fines que se establecen en las distintas normativas.

## **5. OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DIFERENCIAS ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA**

El objetivo de esta programación implica la necesidad de dejar clara, en la medida de lo posible, cuál es la diferencia que consideramos entre dos conceptos fundamentales como son adquisición y aprendizaje vinculados a la lengua. El contexto en el que se va a llevar a la práctica esta programación se caracteriza por su diversidad, es decir, está formado tanto por alumnos cuya lengua materna es el español como por alumnos con otras lenguas maternas que adquieren el español como L2 al entrar por primera vez en la escuela.

Desde nuestro punto de vista, la adquisición está especialmente vinculada con la lengua materna y con las situaciones de bilingüismo, pues se trata de un conjunto de procesos que tienen lugar de forma natural e inconsciente y que permiten desarrollar la competencia comunicativa (S. Krashen, 1983). Por otro lado, el aprendizaje de una L2

supone un mayor grado de conciencia con respecto a su funcionamiento, pues en este caso estará enmarcada dentro de la enseñanza formal que se desarrolla en el centro educativo.

### **5.1. La interlengua**

Puesto que contamos con alumnos que entrarán en contacto con el español por primera vez al acudir al centro educativo, nos parece especialmente relevante hacer referencia al término acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Por interlengua entendemos a un sistema propio de cada aprendiz que media entre la lengua materna y la lengua objeto caracterizada por estar en continuo cambio gracias a la exposición continuada al aducto que proporciona la lengua meta. En este caso, nuestro trabajo se orientará a mejorar este sistema aproximado de la segunda lengua a través de las actividades que favorecerán la interacción continuada y la negociación del significado.

### **5.2. La negociación del significado**

Con este concepto nos referimos a la labor que los participantes llevan a cabo en el proceso de interacción para lograr dar sentido a los intercambios verbales que se producen basados en el conocimiento compartido. La programación que presentamos se centra en el desarrollo de la lengua oral, por tanto, la negociación del significado estará presente en todos los intercambios comunicativos. Nuestra misión será proporcionar a los estudiantes actividades en pequeño grupo que les permitan compartir conocimientos y juegos y favorezcan la interacción.

### **5.3. La didáctica de la lengua oral en el aula de Educación Infantil**

Cuando hablamos de lengua no estamos haciendo referencia a un ente estático y aislado, sino que hablamos de un instrumento vivo, en constante evolución, modelado por valores o actitudes sociales y determinadas idiosincrasias. Por tanto, la enseñanza del español como L2 no puede transcurrir ajena a lo que ocurre en el mundo exterior (Pueyo, S., 2005)<sup>1</sup>, lo que implica recuperar el fin esencial de la lengua: la comunicación. En relación con este hecho, desde nuestro punto de vista, la lengua representa un doble papel: por un lado, se convierte en un instrumento de comunicación entre los individuos; y

---

<sup>1</sup> Esta autora forma parte de la referencia bibliográfica VV.AA (2005): *Desarrollo de las destrezas en el aula*. Barcelona: FUNIBER.



por el otro, constituye una herramienta fundamental para acceder al conocimiento del mundo que nos rodea.

Puesto que el objeto de esta programación es poner en marcha estrategias metodológicas que favorezcan la adquisición y el aprendizaje del español en cada caso en el desarrollo de las actividades del aula de Educación Infantil, consideramos necesario hacer hincapié en el papel de la didáctica de la lengua oral en esta etapa, concretamente en el segundo ciclo de la misma. Para ello nos vamos a apoyar en los estudios de diferentes autores dentro de este ámbito.

En dos trabajos de gran difusión sobre la enseñanza de la lengua oral, Dolz y Schneuwly (1998) y Vilà (2002a) defienden la hipótesis de que la didáctica de la oralidad se encuentra en un menor grado de conciencia y planificación en el pensamiento y la acción docente, y aluden al hecho de que la natural invisibilidad y espontaneidad de la comunicación oral se puede proyectar también en la organización de su enseñanza y aprendizaje (en S. Sánchez Rodríguez, 2008). Sin embargo, tal y como propone S. Sánchez Rodríguez (2008), esta consideración puede resultar algo precipitada, pues aunque en el aula se hable continuamente, se requiere algo más que una práctica espontánea: es preciso que el maestro asuma la misión de fomentar en los niños el dominio de los diversos usos orales de su lengua, pues trabajos posteriores realizados desde el conocimiento profundo de los contextos educativos, como los de Tough (1987; 1989), Wells (1988; 1992), Florin (1991), Bigas (2000) o Halté (2002) destacan la exigencia de que los niños tengan oportunidades para una práctica significativa de la oralidad que les permita alcanzar un cierto dominio de los géneros discursivos orales que va a ser capital para su progresivo avance académico (en S. Sánchez Rodríguez, 2008). Esta evidencia, en nuestra opinión, pone de manifiesto la doble funcionalidad de la lengua mencionada anteriormente. Por tanto, es fundamental desplegar algunas estrategias docentes para implicar a los niños en experiencias de comunicación que incentiven el desarrollo de su competencia comunicativa oral, de forma que puedan involucrarse en los procesos comunicativos de enseñanza y aprendizaje propios de los contextos educativos.

A pesar de lo dicho, por nuestra experiencia como maestros en la etapa, coincidimos con S. Sánchez Rodríguez (2008) en que la necesidad de convertir el aula en un espacio propicio para la enseñanza de la lengua oral es una tarea especialmente delicada en la etapa de Infantil, puesto que las condiciones evolutivas de los niños provocan la “dificultad práctica” de “conjugar la espontaneidad en la comunicación, que sitúa el criterio de adecuación y eficacia por encima de la corrección, con la necesidad de mejorar y de tomar conciencia de las peculiaridades del lenguaje” (Barrio, 2001: 125). En

efecto, la didáctica de las habilidades lingüísticas orales en Educación Infantil se encuentra en una constante tensión entre la voluntad de respetar la espontaneidad y la admirable capacidad de aprender a través de la libre experiencia que tienen los niños, y la posibilidad de intervenir para andamiar (Wood, Bruner y Ross, 1976) ese aprendizaje de una forma significativa y reflexiva (S. Sánchez Rodríguez, 2008).

Atendiendo a la situación descrita, en el desarrollo de nuestra programación nos planteamos qué estrategias metodológicas propias de esta etapa favorecen el trabajo de la oralidad de forma estructurada a la vez que abren la puerta al acceso al conocimiento y al trabajo autónomo por parte del alumno. Entre todas las propuestas, consideramos especialmente relevante la asamblea como espacio y tiempo para el intercambio de información y el desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, es importante resaltar también el papel de otras actividades vinculadas a la asamblea que no solo favorecerán la interacción social de los alumnos sino que fomentarán su autonomía en el aprendizaje. No obstante, no podemos olvidar el papel activo que debe desempeñar el docente en todo este trabajo, pues sin una correcta planificación de las actividades en las rutinas señaladas y un seguimiento durante las mismas, estas pueden perder su efectividad.

### ***5.3.1. La asamblea como herramienta para el desarrollo de la oralidad***

A la hora de hablar sobre la asamblea en la etapa de Educación Infantil es importante señalar que es una de las rutinas más importantes que se llevan a cabo diariamente dentro del aula. Por ello, vamos a rescatar la definición que nos ofrece Manuel Seisdedos (2004), quien define esta actividad como la reunión de los niños y niñas en el aula alrededor de la maestra o maestro con el fin de conversar sobre un determinado tema o para resolver algún conflicto o problema. Así, la reunión en el corro constituye un espacio en que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa en grupo, de modo que podemos decir que conforma una actividad educativa en toda regla, pues como señalan Ruiz Bikandi (1997; 2001; 2002), Bigas (2000) o Domínguez y Barrio (2001b) mencionan la asamblea constituye un contexto de comunicación significativo y multidireccional en los niños de EI, es decir, se convierte en un momento privilegiado para la interacción. Por tanto, es preciso señalar algunas de las opciones que nos ofrece esta rutina con relación a la adquisición y aprendizaje de la lengua, ya sea lengua materna o lengua meta. A través de los ejercicios

y las actividades conversacionales se pueden ir aprendiendo destrezas lingüísticas y desarrollando aptitudes cognitivas y sociales como:

- Conectar nueva información que se escucha con la que ya se posee para realizar hipótesis sobre el tema y favorecer la negociación del significado.
- Ejercitar la actitud de escucha y establecer turnos conversacionales.
- Potenciar mecanismos básicos de lenguaje (audición, voz, articulación).
- Establecer la adquisición de las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso).
- Favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística.
- Aumentar y contextualizar el vocabulario disponible.
- Observar si se producen alteraciones lingüísticas para intervenir correctamente.
- Estimular el desarrollo comunicativo.

Considerando lo señalado hasta el momento, nos parece significativo resaltar las palabras de M. Baralo (1999) quien señala que el perfeccionamiento de la conversación, como ejercicio esencial para el desarrollo de la expresión oral, constituye un objetivo amplio y complejo, que recoge dentro de sí otros objetivos más específicos relacionados con las actitudes positivas hacia la comunicación, la riqueza y la precisión del vocabulario, la corrección gramatical, la eficacia, las estrategias de comunicación en la LO. Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo, que hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar sus propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que su interlocutor lo haga. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que escucha, de pronunciación clara, de buscar las palabras precisas, de conseguir una buena interacción con personas que dominan más la lengua. Esto significa ser capaz de interpretar los sentidos de los enunciados, en una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que le dan y que debe dar, a la negociación de los significados y a las implicaturas de tipo convencional y conversacional que puedan darse (1999).

Por otro lado, además de las virtudes de la asamblea con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa, como docentes de la etapa resaltamos la importancia de esta actividad a la hora de planificar, explicar y realizar actividades individuales y grupales (como el trabajo por rincones que explicaremos más adelante), desarrollar actitudes de colaboración y ayuda entre los alumnos y prestar una atención más individualizada a quien lo necesite. De esta forma, se convierte en la estructura principal

de todo el trabajo en el aula de EI, ya que todas las propuestas que se planteen han de ser previamente presentadas en esta rutina tan significativa.

### ***5.3.2. El componente lúdico de la tradición oral y su inclusión en la asamblea***

El trabajo con la oralidad en la asamblea supone considerar de forma especial el rol la tradición oral española no solo para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente, sino también como vehículo para la transmisión de la cultura popular española que ofrecen estos textos. La asamblea es un espacio ideal para la narración de cuentos (orales y escritos) que favorezcan la comprensión y el diálogo posterior, abre la puerta al trabajo con la poesía (recitar y dramatizar), al juego con adivinanzas y trabalenguas, así como a la interpretación de canciones. Este hecho permite que los alumnos aprendan la lengua y mejoren algunos aspectos de la misma de una forma lúdica y motivadora, pues según señala Ortiz, A.L. (2005), se trata de una actividad amena de recreación que permite el desarrollo de capacidades mediante la participación activa y afectiva de los estudiantes, utilizando el aprendizaje creativo para lograr una experiencia de aprendizaje feliz. Además, con este trabajo acercamos al alumno a una muestra auténtica de la lengua.

En esta misma línea, G. Sánchez Benítez (2010) señala la importancia del componente lúdico en la enseñanza de la lengua, especialmente en el enfoque comunicativo, ya que las actividades que presentan contextos reales requieren el uso del idioma y de un vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa (Andreu Andrés, M.A. y García Casas, M., 2000: 122). La enseñanza de la lengua a través de los distintos recursos y juegos lingüístico-didácticos permite profundizar no solo en el conocimiento de la misma, sino también en el hecho de que los alumnos puedan servirse de ella, comprender adecuadamente y expresarse oralmente o por escrito con corrección y fluidez. Por tanto, vamos a analizar qué posibilidades nos ofrecen algunas de las manifestaciones de la tradición oral española más utilizadas en las asambleas de EI.

### ***5.3.3. Recursos para trabajar la expresión y comprensión oral en la asamblea: canciones, adivinanzas, trabalenguas y refranes***

- Las canciones

Cantar diariamente con los niños prepara el terreno para la educación musical. Pero sobre todo el hecho de cantar proporciona energía, buen humor, alivia las tensiones,

hace a la persona más positiva, y además permite que el grupo se sienta unido, especialmente cuando cada uno canta con el cuidado de escuchar a los otros y con el deseo de hacer algo bello (J. Bernal y M. <sup>a</sup> L. Calvo, 2000).

Nuestra experiencia nos demuestra que las canciones se convierten en una de las actividades favoritas de los niños en EI. A través de ellas se trabajan diferentes contenidos y, desde el punto de vista lingüístico, nos ofrecen numerosas posibilidades como:

- El desarrollo del lenguaje y la ampliación del vocabulario.
- La mejora de la pronunciación.
- La ejercitación y el desarrollo de la memoria auditiva
- El desarrollo de la audición y la actitud de escucha.

Por tanto, las canciones pueden considerarse como un recurso de primer orden dentro de nuestra aula a la hora de trabajar la expresión y la comprensión oral desde las edades más tempranas.

- Las adivinanzas

Sin duda alguna, las adivinanzas o acertijos son uno de los recursos más utilizados en el aula de Educación Infantil, especialmente en el último curso de la etapa. Para P. Cerrillo (1996: 841), la adivinanza es un tipo de composición lírica popular y tradicional que contiene en su breve enunciado, más o menos explícitamente, aspectos, cualidades y conjeturas o imágenes de algo que no se dice abiertamente y que debe ser descubierto. La adivinanza se convierte en un recurso más para trabajar la lengua oral, especialmente la comprensión, pues tiene el carácter individual del lenguaje al ayudar al sujeto a descubrir los mecanismos de su funcionamiento y el carácter social al servir de enlace para la relación con los demás (J. R. Machacón, 2004).

- Los trabalenguas

El Diccionario de la RAE define trabalenguas como: «palabra o locución difícil de pronunciar, en especial cuando sirve de juego para hacer que alguien se equivoque». Se trata, por tanto, de un juego lingüístico cuyo principal objetivo es la dificultad en su pronunciación que se utiliza de forma repetitiva para afianzar la expresión verbal al tiempo que sirve al niño para expresar su propia vida interior, siempre en sociedad, pues va a aparecer cuando se encuentre en grupo (J.R. Machacón, 2004). Así pues, el trabajo con el trabalenguas es eminentemente oral, pues la principal finalidad que vemos es que el hablante sea capaz de recitarlo en vivo y en directo.

- Los refranes

J. Alcalá Caldera (2004) se refiere al refrán como uno de los elementos ornamentales más antiguos que se conocen, además de tener un valor universal, pues lo encontramos en la literatura más antigua como las *Fábulas de Esopo* y otros testimonios de la época de antes de Cristo. El refrán era una especie de corolario después de una exposición culta o escrito ilustrado, en él, a modo de apéndice apocopado, se recoge de una forma popular todo lo dicho, es decir, que estamos hablando de los antecedentes de la actual moraleja y que otros han llamado proverbios, apotegma, sentencia, etc., pero siempre con la misma significación de saber de pueblo que en última instancia es quien quita y da los honores. Por tanto, afirmamos que el refrán es patrimonio de la comunicación popular.

Según este autor, la ambigüedad semántica, las posibles interpretaciones y significados, proporcionan un punto de arranque cómodo y motivador para el diálogo en el aula. Trabajar la expresión oral a través de los refranes favorece el proceso natural y espontáneo del aprendizaje lingüístico, y contribuye a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. En definitiva, el refrán como expresión condensa un conjunto de enseñanzas que favorece la reflexión y el debate sobre los distintos aspectos de la realidad que contempla (2004).

#### **5.4. El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil**

El trabajo por rincones, al igual que otras propuestas como la mencionada asamblea o los talleres que trataremos más adelante, se desarrolla de forma acorde con los principios de intervención educativa de EI. A la hora de hablar del trabajo por rincones nos vamos a remitir a la definición de C. Ibáñez (1992) quien define esta distribución como un conjunto de espacios independientes dentro de un mismo aula, los cuales tienen que tener carácter polivalente y fomentar el trabajo autónomo que los niños gestionan y organizan. En este sentido, esta organización ofrece una mejor estructuración de los materiales, una mayor organización y variedad de las propuestas y un entorno físico rico en estímulos, oportunidades y posibilidades de acción con el objetivo de que los niños participen activamente en la construcción de sus propios conocimientos. El trabajo por rincones implica contar con delimitados donde los niños/as puedan desarrollar actividades lúdicas, realizar pequeñas investigaciones y establecer relaciones interactivas entre iguales y con los adultos (1992).

Sin duda alguna, desde nuestra perspectiva como maestros en activo, el trabajo por rincones ofrece numerosas posibilidades para trabajar la lengua oral dentro del aula de

EI, ya que fomenta el desarrollo de la expresión y comprensión y allana el camino hacia la competencia comunicativa. No obstante, todo dependerá de los objetivos que pretendamos alcanzar con la planificación de este tipo de trabajo. Así pues, nos parece especialmente interesante el papel que juega este trabajo (o metodología) a la hora de propiciar el desarrollo global del niño fomentando la comunicación en pequeño grupo (generalmente heterogéneos) y potenciando el lenguaje oral y el discurso estructurado entre los compañeros a través de la negociación del significado con el fin de completar las actividades que se hayan programado en cada uno de los espacios y que han sido previamente explicadas en la asamblea.

### **5.5. Los talleres en el aula de Educación Infantil**

En esta etapa los talleres se convierten en espacios de crecimiento donde los alumnos aprenden jugando y divirtiéndose. Además favorece los procesos de socialización ya que conviven con el resto de niños de la etapa de EI. Esta forma de trabajo permite al profesor la posibilidad de llevar un control sobre la evolución del niño en diferentes ámbitos como la socialización, la forma que tiene de comunicar sus necesidades a través del lenguaje oral, sus intereses y la evolución en el aprendizaje y adquisición de la lengua. La forma de organizar los talleres dentro del aula dependerá de las necesidades de los alumnos y de la metodología que prefiera el profesorado.

Esta forma de organizar el trabajo en el aula parte de la idea de que cada alumno es diferente del otro, sus experiencias anteriores, sus intereses y sus posibilidades han de ser el punto de partida de su formación. En esta línea, tampoco tienen todas las mismas capacidades para adquirir y consolidar sus propios aprendizajes, por lo que habrá que respetar su ritmo personal y el tiempo que precise para la finalización de las actividades propuestas.

## **PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN**

### **6. CONTEXTUALIZACIÓN**

En este apartado vamos a detallar las características del contexto donde se pretende poner en práctica nuestra programación. Por ello, nos vamos a referir a aspectos como son las características del entorno, del centro y de los alumnos para los que se ha diseñado este documento.

## **6.1. Entorno**

El centro educativo para el que se ha diseñado nuestra programación se encuentra ubicado en un barrio del municipio de Madrid, concretamente en uno de los distritos de la zona sur del mismo, cuya población ronda los 130 000 habitantes. Este barrio está perfectamente comunicado con otras zonas del municipio y de la provincia a través de los distintos medios de transporte. Por tanto, hablamos de un entorno urbano caracterizado por tener una gran variedad de recursos, por la escasa interacción entre iguales fuera del contexto escolar y la gran dependencia que los niños tienen de los adultos de su entorno familiar.

Este distrito se caracteriza por alojar a una población muy variada: cuenta con zonas antiguas en las que vivían familias obreras en las décadas de los 60 y 70 donde actualmente residen familias de clase media con otras de nueva construcción (residenciales) en las cuales se han instalado personas con un poder adquisitivo mayor. La población de estos barrios es muy variada, pues conviven españoles con personas procedentes de países de América latina como Colombia, Venezuela, Ecuador o Bolivia; de Europa del Este como Rumanía y Bulgaria principalmente; del Norte de África como Marruecos; y de Asia como China.

## **6.2. Centro**

Esta programación está diseñada para un colegio de Educación Infantil y Primaria de dos líneas (es decir, contamos con dos grupos por curso o nivel) de la red de centros de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. Nuestro centro cuenta con 18 unidades: 12 de EP y 6 de EI. Su construcción data de los años 70, no obstante, en la última década se han realizado distintas reformas que nos permiten actualmente contar con modernas y funcionales instalaciones para llevar a cabo todas las actividades que se programen. Algunas de las dependencias que podemos mencionar son: patios de recreo diferenciados para cada una de las etapas, gimnasio y sala de psicomotricidad, aseos adaptados a las necesidades de los niños, sala de usos múltiples, biblioteca, aula de música, aula de Pedagogía Terapéutica (PT), aula de Audición y Lenguaje (AL), comedor, etc.

Por otro lado, la plantilla de profesores está integrada por 25 maestros que permite cubrir las necesidades de escolarización y el desarrollo del currículo, programas y proyectos vigentes en el centro.



### **6.3. Alumnado**

El centro cuenta con un total de alumnos, 157 de Educación Infantil y 332 de Educación Primaria. Nuestra programación está diseñada para un grupo de 25 alumnos del primer nivel del segundo ciclo de la EI, lo que implica considerar sus características psicoevolutivas en relación al desarrollo cognitivo, psicomotor, lingüístico y afectivo y social. En el ámbito cognitivo se caracterizan por pasar de una idea a otra por analogía o semejanza, por poseer un pensamiento egocéntrico y sincrético, su incapacidad para diferenciar lo real de lo imaginario y su gran interés por aprehender aquello que le rodea. En el plano lingüístico predomina el lenguaje oral sobre el gestual, se produce un aumento significativo del vocabulario, mejora la pronunciación y se inicia en el dominio de las estructuras gramaticales del idioma. En el terreno motor llama la atención la adquisición del esquema corporal, el dominio del tono muscular, la mejora del equilibrio, el progresivo dominio de la motricidad fina y el gran interés manipulativo. Finalmente, en el desarrollo afectivo-social el adulto constituye su referencia principal y comienza a desarrollar la conciencia de sí mismo y del otro. Asimismo, pasa de jugar de forma individual a insertarse en el juego colectivo a través del juego simbólico donde representa acciones propias de la realidad que lo rodean. Este hecho abrirá, sin duda, la puerta a la autonomía.

Las características mencionadas más arriba junto a la procedencia de nuestros alumnos hacen que nuestra aula se convierta en un espacio rico y diverso desde el punto de vista sociocultural. De los 25 alumnos con los que contamos, tres son marroquíes, uno nigeriano, cuatro rumanos, uno búlgaro, dos colombianos, uno boliviano, uno ecuatoriano y el resto españoles. Asimismo, uno de nuestros alumnos está diagnosticado con síndrome de Down, por tanto, la programación diseñada deberá atender a las necesidades de todos los alumnos y permitir que todos aquellos alcancen los objetivos de la misma según su nivel de competencia.

## **7. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- Conocer la estación del otoño.
- Observar los efectos del cambio de estación en el entorno cercano.
- Asociar accesorios y vestimenta a la estación de otoño (botas de agua, paraguas, abrigo...).
- Identificar y señalar las características algunos frutos y frutas de otoño.

- Cantar canciones y recitar poesías, trabalenguas, adivinanzas y refranes relacionados con el otoño.
- Conocer celebraciones escolares relacionadas con el otoño: La castañada.
- Utilizar el lenguaje oral como herramienta de comunicación y regulación de las propias conductas.

## **8. CONTENIDOS**

- Las estaciones del año: el otoño.
- Cambios que se producen en el paisaje del entorno cercano.
- Frutos y frutas de otoño.
- Fiestas y celebraciones: la castañada.
- Aprendizaje y dramatización de canciones, poesías, trabalenguas, adivinanzas y refranes relacionados con el otoño.
- Desarrollo del lenguaje oral.
- Conocimiento del entorno cercano.

## **9. METODOLOGÍA**

El modo de hacer en educación es lo que determina la metodología. «¿Aprender a aprender... enseñar a aprender... o tal vez aprender a enseñar?»

Estamos en el tiempo de la pedagogía personalizada, donde se respetan los ritmos, la individualidad, las relaciones espontáneas, donde los intereses y necesidades son motor de aprendizaje. Una pedagogía que promueve la experiencia activa, la observación y la curiosidad, cuyo objetivo es el desarrollo integral de cada niño. El momento evolutivo en el que se encuentra el niño en esta etapa nos permitirá desarrollar numerosos tipos de actividades que fomentarán la ampliación y el afianzamiento de las adquisiciones logradas en los distintos ámbitos del desarrollo, así como el progreso en los aprendizajes que el niño va construyendo. El trabajo en El se orienta mediante las siguientes premisas metodológicas:

El protagonista del proceso de aprendizaje siempre es el niño por lo que el trabajo se organiza desde la perspectiva globalizadora, partiendo siempre de los intereses y necesidades de los niños y niñas con el fin de conseguir aprendizajes significativos. Para ello se plantean actividades en las que sea necesario e imprescindible

manipular, explorar, observar o experimentar y se desarrolla el juego como actividad natural. La vida cotidiana es la fuente de recursos y experiencias, por lo que es importante una adecuada organización del espacio, del tiempo y de los materiales, así como la existencia de una relación familia-escuela. Desde una perspectiva de currículo abierto y flexible, los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje se deben organizar en torno a diferentes ejes o unidades de programación. Esto no quiere decir que haya que optar por una de ellas, sino que todos pueden y deben utilizarse de forma coordinada y adaptándose a las necesidades concretas del momento y del tipo de actividad. Los ejes en torno a los cuales se organizan las actividades que se realizan en el aula quedan estructurados en las distintas unidades didácticas que configuran la programación. Teniendo en cuenta esto, para comprender mejor esta metodología, estableceremos una división entre espacio y tiempo.

Respecto al espacio, la opción que proponemos para trabajar en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil es la distribución espacial por rincones, pues creemos en las posibilidades de acción que nos permite esta modalidad de trabajo con los alumnos. En nuestra opinión, esta forma de distribuir el espacio permite la interacción continua entre los alumnos y la negociación del significado mientras realizan actividades específicas para alcanzar los objetivos formulados de forma autónoma pero con la guía del profesor. En la tabla que se muestra a continuación señalamos las características de cada rincón (materiales y actividades).

Tabla 9.1. Distribución de los rincones del aula: materiales y actividades

RINCONES	MATERIALES	ACTIVIDADES
Biblioteca	Libros y cuentos adaptados a sus características, necesidades e intereses.	Contar cuentos, historias y compartirlas con los compañeros.
Juego simbólico	Dividido en distintas partes: casa (con cocina y zona de bebés), clase (con murales específicos, pizarra y pupitre), tienda (con productos para comprar y vender, caja registradora...) y zona de disfraces.	Juego simbólico: representar a través del juego acciones propias del mundo real realizando acciones ficticias como si fueran reales.
De las letras	Material fijo como pizarras, libretas, rotuladores y juegos de letras; y material específico relacionado con el centro de interés: juegos de parejas (palabra-imagen), palabras clave para escribirlas, carteles significativos para ellos, etc.	Juegos para familiarizarse con la lectoescritura y representación escrita del lenguaje interaccionando y negociando el significado.
De los pensadores	Puzles y rompecabezas, juegos para hacer seriaciones, juegos de números, formas y colores y juegos de lógica.	Actividades para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y la resolución de problemas.
Pizarra digital	Ordenador portátil con conexión a internet y a la pizarra digital interactiva.	Actividades relacionadas con los diferentes centros de interés trabajados para iniciarse en las nuevas tecnologías.
Trabajo en mesa	Material fungible (papel, pinturas...). Trabajaremos en pequeño grupo para reflexionar sobre qué hay que hacer y cómo (analizaremos que aparece en la ficha, si lo conocemos o no...). Generalmente se utilizará el formato papel (fichas).	Aunque el trabajo será cooperativo, cada uno tendrá que completar su propia tarea de forma individual.
Plástica	Material fungible: pinturas, acuarelas, témpera, rotuladores, pegamento, pastas y masas para modelar,... Y herramientas específicas como tijeras y punzones. Tendrán un caballete para poder trabajar de forma individual.	Actividades que permitan expresar sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje plástico de forma libre y dirigida para evitar siempre la creación de estereotipos.

Por otro lado, contamos con una serie de zonas diferenciadas con un fin distinto al del rincón de trabajo que hemos mencionado anteriormente. En este caso, a excepción de la zona de asamblea donde nos reuniremos cada día para repasar diferentes rutinas y conversar sobre el centro de interés en particular, el resto (centro de interés y protagonista) solamente serán lugares para exponer materiales relacionados con el centro de interés o el protagonista de la semana.

Tabla 9.2. Distribución de las zonas del aula: materiales y actividades

ZONAS	MATERIALES	ACTIVIDADES
Asamblea	Murales y fotografías.	Repaso de rutinas, tratar el centro de interés, cantar, recitar...
Centro de interés	Elaborados por los alumnos para disfrazar un espacio de nuestra aula sobre el centro de interés trabajado.	Depositarán los trabajos relacionados con el centro de interés.

En cuanto al tiempo, organizaremos la jornada diaria a través de las rutinas. Para que los tiempos estén bien organizados, nos vamos a servir del siguiente horario que se muestra en la tabla n.º 9.3.

Tabla 9.3. Horario de la jornada escolar

HORAS	RUTINAS				
09.00–09.10 h.	Entrada/acogida				
09.10–09.50 h.	Asamblea				
09.50–10.50 h.	Rincones				
10.50–11.00 h.	Recogida/aseo				
11.00–11.30 h.	Almuerzo				
11.30–12.15 h.	Patio				
12.15–12.30 h.	Asamblea				
12.30–13.30 h.	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Rincones	Psicomotricidad	Los planetas	Rincones	Taller
13.30–14.00 h.	Recogida-aseo/asamblea				
14.00 h.	Despedida				

## 10. ACTIVIDADES

Las actividades que realizan los niños constituyen la base de sus aprendizajes y, por lo tanto, deben caracterizarse por ser lúdicas, motivadoras y generadoras de pensamiento. Asimismo, si atendemos a los objetivos propios de la elaboración de una memoria como esta, pondremos especial énfasis en los progresos del alumnado con respecto a la adquisición y aprendizaje del español, es decir, todas las actividades sobre la lengua oral tendrán un papel fundamental que deberá ser evaluado.

Esta programación está pensada para organizar el trabajo de aula durante dos semanas, a lo largo de las cuales se van a llevar a cabo actividades diferentes: por un lado, las propuestas en los rincones de trabajo del aula que atenderán al centro de interés trabajado; por otro, las de carácter anual como el taller semanal o la actividad de los planetas; y finalmente, las que programen los especialistas (inglés, música...). En este sentido, las propuestas de los rincones y las de carácter anual constituyen en sí el eje globalizador de la programación.

Todas las actividades que se establecen en el horario de nuestra jornada diaria requieren del uso continuado de la lengua oral ya que, como hemos mencionado en

varias ocasiones, es especialmente significativa en esta edad. No obstante, a continuación, vamos a detallar qué tipo de actividades realizaremos y cómo estableciendo una división entre aquellas que, aunque tienen un perfil educativo, se consideran un hábito que ha de ser automatizado (entrada, aseo, hábitos alimenticios, cuidado y recogida del material) y las que requieren de una programación continuada (asamblea, trabajo por rincones, actividad de los planetas, psicomotricidad y taller).

### **10.1. Actividades sobre hábitos**

Con estos hábitos nos referimos a aquellas actividades que tienen la misión de cubrir, generalmente, necesidades fisiológicas del ser humano (ir al baño, limpiarse, comer...), por un lado, y desarrollar comportamientos cívico-sociales (colgar el abrigo, ordenar sus pertenencias, cuidar y recoger el material), por otro. En cualquier caso, todos ellos han de introducirse de forma sistemática en el horario escolar con el fin de que los alumnos los aprendan y los desarrollen de forma automática, a la vez que se convierten en un momento ideal para verbalizar aspectos relacionados con los mismos como es la expresión de las necesidades básicas o de problemas que puedan surgir en relación a este aspecto.

Los hábitos que vamos a trabajar diariamente son:

- Entrada/acogida: como maestros tenemos encomendada la tarea de recibir a nuestros alumnos directamente, es decir, recogerlos de un punto de encuentro (fila) y conducirlos hasta el aula de referencia. Este momento es vital y condicionará el desarrollo posterior de la jornada, por tanto, es importante que se encuentren animados y muestren su gusto por venir al centro. Para ello podemos hacer el camino hasta el aula cantando alguna canción de entrada que automatice esta rutina. Una vez hayamos llegado, procederemos a recordar cómo y dónde tienen que dejar las pertenencias: los abrigos colgados de la cinta o capucha en la percha correspondiente, el desayuno en el casillero... A continuación recordaremos que vamos a comenzar con la asamblea y señalaremos dónde se tienen que sentar y cuáles son las normas (lo explicaremos en el apartado correspondiente a esta rutina).

- Aseo: para responder a las necesidades fisiológicas de estos alumnos y favorecer el control de esfínteres que, en su mayoría, ya han adquirido, dentro de nuestro horario señalaremos momentos específicos para ir al baño. Asimismo, enseñaremos fórmulas para pedir permiso siempre que necesiten ir, recordaremos la importancia de coger papel, de colocarse la ropa bien, tirar de la cadena y lavarse las

manos con agua y jabón después de ir al baño, jugar con la arena y otros materiales o antes de comer.

- Almuerzo: con esta actividad vamos a responder a la importancia de crear hábitos alimenticios saludables. Para ello vamos a realizar un almuerzo colectivo basado en la fruta. Las familias de los alumnos traerán la fruta a clase para invitar a los compañeros cuando les toque (según los turnos establecidos). Además de fomentar la salud como un bien personal, trabajaremos la lengua oral y ampliaremos el vocabulario en relación a la alimentación (tipos de fruta, colores, sabores...).

Los docentes pelaremos y dispondremos la fruta en una bandeja y el responsable del día tendrá la misión de preguntar a sus compañeros qué y cuánta fruta quieren. Del mismo modo, se trabajarán las fórmulas de cortesía y agradecimiento a la hora de interactuar (por favor, gracias,...).

- Recogida: acostumbraremos a los niños a recoger todos los materiales después de realizar las actividades propuestas. Esta tarea requiere de la monitorización continuada del docente, pues es quien tiene que enseñar dónde se coloca cada material, cómo y por qué. Esta actividad suele resultar muy gratificante para los niños siempre que vaya acompañada de canciones que animen a realizarla o entretengan mientras colocan todo.

## **10.2. Actividades para trabajar el centro de interés**

### **10.2.1. Asamblea**

Como ya sabemos, la asamblea es una de las actividades estrella en la etapa de EI. La duración de la actividad ronda aproximadamente una hora durante la cual realizaremos distintas tareas como:

- Recordar a los alumnos cómo nos tenemos que sentar y cuáles son las normas de participación. Por ejemplo, para que haya hueco para todos es importante que crucen las piernas y para recordárselo comenzaremos a cantar una canción que ellos seguirán de forma animada y les conducirá a la consecución de la tarea.

- Repasar las rutinas de asamblea: conocer al encargado del día y escribir su nombre, saber qué día de la semana es, el clima diario, la fecha y señalarla en el calendario, conocer las actividades del día. Todas estas rutinas suponen la introducción de la canción, la poesía, la adivinanza, el refrán o el trabalenguas.

- Comentar el centro de interés que estamos trabajando. Nos podemos servir de fotografías, imágenes, murales o vídeos. Este momento será especialmente importante para dar paso a la conversación, al intercambio de opiniones entre los



compañeros y a introducir la tradición oral española. Para ello tendremos que tener preparado un repertorio de tradición oral adecuado tanto al centro de interés que estemos trabajando, como a las características y posibilidades interpretativas de los alumnos.

Puesto que *el otoño* es el centro de interés elegido, a continuación vamos a señalar el repertorio de tradición oral seleccionado para esta programación.

#### a) Canciones

1.ª semana

*Otoño llegó*

*Otoño llegó,  
marrón y amarillo.*

*Otoño llegó,  
y hojas secas estampó.*

*El viento de otoño  
sopla y soplará,  
con sus hojas secas  
nos hace jugar.*

*Otoño llegó,  
marrón y amarillo.*

*Otoño llegó,  
y hojas secas estampó.*

2.ª semana

*Barre, barre, barrendero*

*El viento de otoño ya llega hasta aquí,  
el árbol del parque se quiere dormir  
sus hojas marrones volando se van  
con las golondrinas hacia otro lugar.*

*Barre, barre, barrendero...*

*barre, barre con salero,  
barre, barre, barrendero...*

*¡Se te enfría la nariz!*

*Barre, barre, barrendero...*

*barre, barre con salero,  
barre, barre, barrendero...*

*¡Que el otoño ya está aquí!*

A la hora de enseñar el repertorio de canciones seleccionado, es importante tener claro cómo se va a llevar a la práctica, pues una canción que en un principio parecía una actividad divertida y placentera para los niños puede convertirse en algo aburrido y con poca acogida entre el grupo si no se realiza correctamente. El montaje, presentación y enseñanza de la canción seguirá estos pasos:

1. Juegos preliminares con la voz y la percusión corporal para trabajar el ritmo de la canción.
2. Presentación de la canción sin melodía. La recitaremos como una poesía y animaremos para que la repitan después de nosotros.
3. Presentación de la canción con melodía, frase a frase.

4. Interpretación de la canción propiamente dicha. En este momento podemos volver a incluir elementos rítmicos como serán las palmas, el zapateo, etc. En este momento todos cantaremos al unísono.

**b) Poesías**

1.<sup>a</sup> semana

*El otoño está muy triste*

*El otoño está muy triste*

*con su chaqueta marrón.*

*Nadie sabe los motivos,*

*cuál es su preocupación.*

*Los árboles lloran hojas*

*que al suelo llegan livianas.*

*El jardín es una alfombra*

*tapizando las mañanas.*

2.<sup>a</sup> semana

*¡Castañera, castañera!*

*¡Castañera, castañera!  
que castañas asando estás.  
Ten cuidado, ten cuidado...*

*No te vayas a quemar.*

*¡Castañita, castañita!*

*¡Castañita, castañita!  
Que en el fuego estás.*

*Salta, salta, salta...*

*¡O te quemarás!*

Al igual que ocurre con las canciones, la poesía requiere de una presentación cuidadosa que favorezca su reproducción, para lo que es necesario fomentar una escucha activa y atenta. Asimismo, se presentarán todos los versos de una misma estrofa y se irán añadiendo estrofas según se vayan dominando las anteriores.

**c) Refranes**

1.<sup>a</sup> semana

*En octubre, caída de hojas y lumbre.*

2.<sup>a</sup> semana

*Octubre lluvioso, año copioso.*

En este caso, introduciremos un refrán cada semana cuando estemos hablando de las características de la estación del año señalada.

**d) Adivinanzas**

1.ª semana

*Caen, caen sin parar y no dejan de bailar.*

2.ª semana

*¿Qué tengo que usar si llueve mucho y no me quiero mojar?*

**e) Trabalenguas**

1.ª semana

*Si yo como como como,  
y tú comes como comes.  
¿Cómo comes como como?  
Si yo como como como.*

2.ª semana

*El cielo está encenizado,  
¿quién lo desencenizará?  
El desencenizador que lo desencenice,  
buen desencenizador será.*

**10.2.2. Trabajo por rincones**

Tras haber establecido los rincones de trabajo con los que contaremos en nuestra clase, vamos a señalar qué actividades se van a realizar en cada uno de ellos en relación al centro de interés seleccionado.

- Biblioteca: introduciremos cuentos y libros específicos sobre el tema de interés que estamos trabajando que favorezca que los alumnos compartan opiniones sobre las imágenes que pueden ver a la vez que se familiarizan con la representación escrita de las palabras. Contarán con cuentos específicos con texturas, ventanas desplegadas y sonidos que favorezcan la verbalización de aquello que experimentan. El trabajo dentro de este rincón será libre, es decir, serán ellos los encargados de coger los cuentos y gestionar el tiempo que pasan observando cada uno de ellos.

- Juego simbólico: aunque contamos con un material fijo, adecuaremos este espacio a las necesidades del centro de interés, es decir, introduciremos disfraces relacionados con el tema que estemos trabajando, elementos decorativos, etc.

- Las letras: para trabajar el centro de interés mencionado, en este rincón vamos a depositar un juego de relacionar palabra con imagen sobre frutos secos y carnosos del otoño que habremos trabajado previamente en las distintas asambleas (anexo I). Asimismo, contarán con libretas para escribir las palabras (cada uno según su nivel de

madurez), con letras imantadas para construir las palabras de los frutos de otoño, etc. Aunque los alumnos serán los encargados de gestionar su tiempo a la hora de realizar cada una de las actividades propuestas, es importante que el docente vigile cómo se van realizando las actividades y guíe a los alumnos cuando lo necesiten.

- Lógico-matemática: contarán con material específico del centro de interés que les permita trabajar con las formas, los colores y los números (para realizar asociación, reproducción e identificación de cantidades). Por ejemplo, dispondremos en diferentes cajas fotos pequeñas de distintos aspectos relacionados con el otoño (castañas, paraguas, nubes...) para que las cuenten y las relacionen con el número correspondiente (anexo II).

- Pizarra digital: en este rincón contarán con juegos interactivos que permitirán poner en práctica contenidos específicos del currículo y del centro de interés elegido de forma divertida. Para ello, recurriremos a recursos que existen en internet relacionados con el tema trabajado.

- Plástica: de igual modo que en otros rincones, aquí realizarán actividades libres con diferentes materiales plásticos y practicando distintas técnicas plásticas aprendidas, así como dirigidas, por ejemplo, rellenando el dibujo de una castaña con lentejas para conseguir la tonalidad marrón, elaborar un mural de carácter colectivo donde cada uno exprese sus vivencias en relación al tema trabajado, etc.

### **10.2.3. Talleres**

Cada semana del curso escolar vamos a organizar un taller. Concretamente el viernes después del recreo durante una hora aproximadamente. Estas dos semanas realizaremos un taller de cocina, pues es una actividad especialmente motivadora para ellos. Asimismo, a la hora de elegir los ingredientes de nuestra receta nos aseguraremos de que no existan alergias y, de existir, buscaremos otras propuestas para que todos los alumnos puedan participar.

En el primer taller elaboraremos unas rosquillas que terminarán en casa friendo la porción de masa que se llevará, mientras que para el segundo optaremos por unas brochetas de frutas típicas de otoño.

Para realizar nuestro taller vamos a tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Pequeña asamblea en grupo: en esta asamblea presentaremos qué es lo que vamos a elaborar y cómo. Por tanto, es imprescindible contar tanto los ingredientes y utensilios a utilizar (anexo III) como recordar las normas a tener en cuenta. A la hora

de presentar los ingredientes y utensilios nos serviremos de fotografías que relacionaremos con el nombre escrito de cada uno de ellos.

2. Pequeño trabajo en mesa: después de la asamblea, los alumnos completarán una ficha en la que tendrán que escribir las palabras de los ingredientes que vamos a usar para elaborar su propio libro de recetas. Para ello, les proporcionaremos un modelo escrito en mayúscula junto a un hueco donde escribirán lo suyo (anexo IV).

3. Parte práctica: nos pondremos un delantal y nos lavaremos las manos para comenzar a elaborar la receta.

#### **10.2.4. Los planetas**

Además de actividades que traten específicamente el centro de interés, hemos decidido introducir esta que tiene un carácter general y que también se puede relacionar con el otoño. Con esta actividad los alumnos van a desarrollar su capacidad de observación, así como el interés y la curiosidad por trabajar y conocer fenómenos y cuerpos astronómicos que podrán relacionar con las propias sensaciones naturales: día, noche, luz, calor, sombras...

Que esta actividad se pueda realizar con éxito requiere que el maestro cuente con las estrategias necesarias que permitan adaptarla a las características de los niños, a sus necesidades e intereses. Por tanto, vamos a partir siempre de lo conocido y lo cercano para alejarnos poco a poco según vayan ampliando su campo de experiencia. En este sentido, nos vamos a centrar en analizar principalmente en analizar las características más significativas de los planetas como son el color, el tamaño o la forma. Para ello, utilizaremos imágenes reales del planeta (anexo V) y juegos específicos de la pizarra digital. Finalmente, entre todos, crearemos un espacio específico al que denominaremos *Planetario* donde los alumnos expondrán los trabajos que van realizando en relación a este asunto y donde depositaremos todo el material que vamos utilizando como el telescopio, libros específicos, un móvil de los planetas, etc.

#### **10.2.5. Psicomotricidad**

Aprovecharemos la necesidad de movimiento de los niños para trabajar la expresión y comprensión del lenguaje, no solo oral, sino también corporal, musical y plástico.

Durante la sesión de psicomotricidad animaremos a los alumnos a imaginar que estamos en un bosque otoñal que tenemos que explorar, pensaremos en animales del bosque, nos convertiremos en exploradores, bailaremos, cantaremos...

Para llevar a cabo la sesión de psicomotricidad, es imprescindible tener en cuenta las siguientes fases:

1. Saludo: Consistirá cantar una canción, recitar o, en definitiva, prepararnos para la actividad que vamos a realizar, observando el espacio que nos rodea, materiales y decoración.

2. Preparación: Presentaremos los materiales, las técnicas y juegos previstos. A continuación, repasaremos las normas de juego y de comportamiento.

3. Desarrollo de la sesión: Se trata del desarrollo de juegos y actividades previstas. Vamos a completar un circuito con cuerdas, aros, colchonetas, etc.

Para empezar les animaremos a explorar el bosque, nos agacharemos, buscaremos insectos por el suelo, caminaremos entre los árboles... Caminando y caminando llegaremos hasta un río que tendremos que cruzar. Extenderemos cuerdas por el suelo que simularán los troncos por los que pasaremos, aros que simularán piedras por las que vamos saltando... Caeremos al río y tendremos que nadar para poder llegar a la orilla moviendo los brazos hacia adelante y hacia atrás hasta que, por fin, conseguimos salir del agua.

Tras esta aventura, como hemos conseguido llevar sanos y salvos al otro lado del río, bailaremos y cantaremos todos juntos.

4. Recogida y clasificación del material.

5. Relajación: El objetivo es ir preparando el final de la sesión, sin que haya grandes rupturas tónicas bruscas, utilizando músicas y diferentes técnicas de relajación.

6. Expresión: Se reagrupará a todos los niños/as, invitándoles a que expresen y cuenten la actividad grupal desarrollada y sus intervenciones individuales en una asamblea.

7. Evaluación: A través de la observación y recogiendo los datos en registros para constatar la evolución personal y grupal de los alumnos. Evaluaremos tanto al grupo de alumnos como nuestra intervención en las sesiones.

## 11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad en un centro escolar debe entenderse como los principios o criterios a considerar al planificar, desarrollar o evaluar en cualquier esfera del sistema educativo para lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos formulados.

Como ya mencionamos en la descripción del alumnado para el que va dirigida esta programación, contamos con un alumno diagnosticado con Síndrome de Down. Este diagnóstico confiere al alumno una serie de características específicas a tener en cuenta en nuestra práctica diaria como son:

- Retraso general al comparar su nivel de desarrollo cognitivo con su edad cronológica.

- Lentitud en su capacidad cognitiva, en sus reacciones, en su modo de adquirir y procesar la información.

- El nivel de desarrollo lingüístico es inferior al correspondiente por edad cronológica. Su capacidad comprensiva es claramente superior a la expresiva debido a las malformaciones de los órganos fonadores (macroglosia, paladar ojival, mala implantación dentaria,..).

- Posee dificultades en la articulación, en la fluidez y en la inteligibilidad del lenguaje.

- Posee una buena percepción y memoria visual, sin embargo, presenta dificultades en la percepción, procesamiento y memorización de la información auditiva y en su memorización. Por consiguiente, presentarán dificultades mayores en la secuenciación cuando la información que reciban sea de carácter verbal.

- Aprende más despacio que el resto de sus compañeros.

Estas características provocan que este alumno necesite de una atención educativa mucho más específica e individualizada. Para llevar a cabo este trabajo, desde la Jefatura de Estudios se ha diseñado un horario específico para las maestras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje con el fin de que puedan trabajar directamente con este alumno tanto dentro como fuera del aula. Además, nosotros como tutores, proporcionaremos al alumno una atención mucho más individualizada basada en:

- Ofrecer oportunidad de realizar más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados. Las actividades organizadas en los rincones ofrecerán al alumno la flexibilidad de materiales y tiempos que necesita. Además, se adaptarán las

actividades a su nivel de competencia y proporcionarán estrategias específicas para adquirir los conceptos establecidos.

- Entrenar los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo.

- Realizar sesiones de estimulación del lenguaje en asamblea con todo el grupo. Contaremos con la intervención el especialista AL en algunas de estas sesiones.

- Trabajar la psicomotricidad fina y gruesa.

Por otro lado, este trabajo requiere de una coordinación entre todos los miembros que intervienen en él, es decir, el tutor, los especialistas implicados y la familia del alumno. Respecto al personal docente, se programarán reuniones periódicas para evaluar el trabajo que se está realizando con el alumno, se elaborará una carpeta personalizada donde se incorporarán los documentos sobre la intervención que se lleva a cabo con este alumno (adaptación curricular, plan de trabajo, adaptaciones metodológicas, adaptaciones de materiales, Documento Individualizado de Adaptación Curricular –DIAC-). En cuanto a la familia, se organizarán tutorías periódicas a las que acudirá todo el equipo docente que participa en esta intervención para establecer coherencia entre el trabajo que se realiza en el colegio y el que se lleva a cabo en casa. Para favorecer dicha coordinación, se utilizará una agenda que el niño llevará cada día donde se anotarán aspectos que se consideren significativos a su actividad diaria (para preguntarle qué ha hecho en el colegio o en casa durante el fin de semana y estimular el lenguaje oral y la necesidad de comunicarse).

## **12. EVALUACIÓN**

Evaluar es reflexionar sistemáticamente para racionalizar nuestra intervención y mejorar lo que se está evaluando (Mateo, J., 1993). En este sentido, parece fundamental considerar las exigencias de la normativa vigente con respecto a la evaluación tanto de los alumnos como de nuestra práctica docente. El Decreto 17/2008 de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil y la Orden 680/2009 de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación establecen que:

1. La evaluación en la etapa de Educación Infantil debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño.



2. La evaluación del aprendizaje del alumnado será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

3. A estos efectos, en el segundo ciclo de la Educación Infantil, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

4. Los maestros y demás profesionales con la debida titulación que impartan la etapa de Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

A la hora de realizar nuestra evaluación, pasaremos por responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar?

Respecto a la primera cuestión, evaluaremos, por un lado, la programación diseñada y el principal objetivo de la misma a través de criterios de evaluación específicos. Evaluaremos, por tanto, los recursos utilizados, los espacios y los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, las propuestas y actividades diseñadas y la coordinación entre las personas que intervienen en el desarrollo de la programación. Asimismo, vamos a valorar si los alumnos han alcanzado los objetivos didácticos de la propuesta diseñada con criterios generales que permitan considerar las distintas capacidades.

Tabla 12.1. Ejemplo para evaluar el diseño de la programación

<b>EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DISEÑADA</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Los objetivos y contenidos diseñados se adecúan a las características y necesidades de los alumnos y responden a sus intereses.		
Las actividades diseñadas contribuyen a alcanzar los objetivos.		
Los espacios y los tiempos establecidos se ajustan a las necesidades y características de los alumnos.		
La implementación de la programación permite integrar a los alumnos no hispanohablantes en las tareas del aula.		
Las propuestas diseñadas han tenido en cuenta la diversidad del alumnado.		
El repertorio de tradición oral seleccionado ha sido bien recibido por los alumnos.		
<b>IDENTIFICACIÓN DE FALLOS Y PROPUESTAS DE MEJORA</b>		

Tabla 12.2. Ejemplo para evaluar la evolución de los alumnos

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS	GRADACIÓN				
	1	2	3	4	5
Reconocer los principales cambios que se producen en el entorno con el paso del tiempo: la estación del otoño.					
Familiarizarse con los cambios que se producen en las rutinas cotidianas al pasar de una estación a otra (vestimenta...).					
Conocer y probar frutos y frutas propias de esta estación.					
Mostrar interés por conocer el entorno cercano					
Participar activamente en las actividades propuestas.					
Utilizar el lenguaje como instrumento para comunicar necesidades, pensamientos o ideas.					

En cuanto a la segunda cuestión, utilizaremos como principal medio de evaluación la observación apoyada siempre en un método adecuado de registro de datos como serán las escalas de observación para medir los progresos del alumnado, los trabajos diseñados específicamente para este fin o el diario de clase. Esta observación nos va a servir para equilibrar la polaridad que puedan tener los criterios diseñados, pues, como bien sabemos, los aprendizajes poseen una variedad de matices en función de las características del individuo y del momento evolutivo en el que se encuentre.

Y, finalmente, cuándo evaluar. En este caso, realizaremos una evaluación inicial, continua y final. Estos procedimientos nos permitirán conocer las necesidades, características e intereses de los alumnos, detectar las dificultades e introducir modificaciones en la práctica educativa y establecer un nuevo punto de partida.

### 13. ACLARACIONES SOBRE EL TRABAJO

Para finalizar nuestra propuesta, vamos a aclarar algunos aspectos importantes con relación al trabajo elaborado como son la puesta en práctica de la programación, la normativa vigente que la rige y otros aspectos a mencionar.

Esta programación no se ha puesto en marcha dentro del aula descrita en el apartado referido al contexto debido a la falta de tiempo con la que se contaba. Llevar a la práctica este trabajo supone, en primer lugar, considerar los acuerdos del profesorado del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, así como la inclusión de referencias a nuestra programación en la propuesta pedagógica elaborada. Por tanto, nuestro planteamiento podría comenzar a funcionar en el próximo curso escolar (2014/2015), lo que implica realizar algunas modificaciones previas relacionadas con el marco legislativo vigente, pues durante la elaboración del documento fue aprobada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE). Aunque la citada ley apenas introduce modificaciones referidas a la etapa de Educación Infantil, la administración educativa competente de cada comunidad autónoma deberá desarrollar el currículo de la etapa en relación con la presente ley.

Finalmente, queremos destacar que aunque el diseño elaborado responde a las necesidades y características de los alumnos de esta etapa, y a los postulados teóricos constructivistas, esta programación constituye un modelo más a tener en cuenta, pues podemos afirmar que no existe una organización espacial y temporal que se pueda considerar modélica o ideal, lo que implica que cada maestro busque la que considere más adecuada para las características de su grupo y de sus condiciones materiales concretas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (2006): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graò.
- ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES (2012): *El español: una lengua viva*. Informe 2012 [versión electrónica].
- ALCALÁ, J.; BARCIA, E. (coord.); MACHACÓN, J.R., et al. (2004): *La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales*. Mérida: Junta de Extremadura.
- BARALO, M. (2000): *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*, en Carabela, 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid, SGEL: 5-36.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. (2002): *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Ed.: Graò. Barcelona.
- BERNAL, J.; CALVO, M.L. (2000): *Didáctica de la música: La expresión musical en la Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999): "El discurso oral", en *Las cosas del decir*, capítulo 2. Barcelona: Ariel.
- CASTILLO, A. (2006): *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- CERRILLO, P.C. (1996): "Literatura y juego: las adivinanzas y la tradición infantil" en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe*. Universidad de Barcelona: Cantero, Mendoza y Romea.
- DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. Consejería de Educación. B.O.C.M. n.º. 61, pp. 6-15 (publicado el 12 de marzo de 2008).
- DOMÈNECH, J.; VIÑAS, J. (1997): *La organización del tiempo y del espacio en el centro educativo*. Barcelona: Graò.
- GALLEGO, J. L. (1998): *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

- GRANADOS, P.; PÉREZ, R. (2002): *El Corro de los Planetas*. Madrid: Equipo Sirius, S.A.
- GREGORIO, A. G.; NIETO, E. (coords.) (2007): *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la Práctica Docente*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- IBÁÑEZ, C. (1992): *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- CASULLERAS, S.; JAQUET, J. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona: Graò.
- CINTA, V.; LAGUÍA, M.J. (2001): *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graò.
- KRASHEN, S. Y TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LEBRERO, M. P. (coord.) (2001): *Especialización del profesorado en EI (0-6 años)*. Madrid: UNED.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Jefatura del Estado. BOE n.º 106, pp. 17158-17207 (publicada el jueves 4 de mayo de 2006)
- MATEO, J. (1993): *La evaluación del profesorado de secundaria*, Ponencia en el Seminario sobre las reformas educativas actuales en España, 26-28 octubre, CIDE-UNED-CDLM, Madrid.
- MIR COSTA, V. (2005): *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- ORDEN 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y sus documentos de aplicación. Consejería de Educación. B.O.C.M. n.º 90, pp. 5-12 (publicada el viernes 17 de abril de 2009).
- ORTIZ OCAÑA, A.L. (2005): *Didáctica lúdica. Jugando también se aprende*. Barranquilla: Centro de estudios pedagógicos y didácticos. <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml?news> (consultado el 14 de abril de 2014).
- PALACIOS, J. y PANIAGUA, G. (2005): *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

- PÉREZ, S. N. (1975): *Selección de lecturas pedagógicas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil. MEC. BOE n.º 4, pp. 474-482 (publicado el jueves 4 de enero de 2007).
- RIGAL, R. (2006): *Educación Motriz y Educación Psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.
- RIUS ESTRADA, M. D. (2000): *Lenguaje oral: Proyecto de una metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010): "Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico", en *Suplementos: Marco ELE*, n.º 11, julio-diciembre.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (2008): *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de la Educación Infantil: Estudio de casos*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Cantabria. Santander.
- SEISDEDOS, M. (2004): "La asamblea en la escuela infantil", en revista *Aula de innovación educativa* [versión electrónica], n.º 19. Barcelona: Graò.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL*, vol. X, 3, pp. 209-231 (traducido por Muñoz Licerias, J.) [comp.] (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. Cap. 5.
- TORRES, J. (1998): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- TRUEBA, B. (2000): *Talleres integrales*. Madrid: De la Torre.
- VV.AA. (2005): *Desarrollo de las destrezas en el aula*. Barcelona: FUNIBER.
- VV.AA. (1989): *El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil*. Dirección de renovación pedagógica. Madrid: MEC.
- ZABALA, A. (1989): *El enfoque globalizador*. Cuadernos de Pedagogía, 168.
- ZABALA, A. (1993): *Los ámbitos de intervención en Educación Infantil y el enfoque globalizador*, en revista *Aula de innovación educativa* [versión electrónica], n.º 11. Barcelona: Graò.

## **ANEXOS**

En este último apartado vamos a aportar documentación para ejemplificar de forma visual algunos de los aspectos mencionados a lo largo de esta programación.

## Anexo I

Juego para relacionar palabra e imagen



**NUEZ**

**NUEZ**




**CASTAÑAS**

**CASTAÑAS**



## Anexo II

Rodear el número correspondiente (relación cantidad-grafía)



1 2 3

The image shows three identical cartoon squirrels, each sitting upright with its hands clasped in front of its chest. Below each squirrel is a large black number: 1, 2, and 3 respectively. The entire scene is enclosed in a thin grey rectangular border.

### Anexo III

Fotografía del mural de instrucciones para la receta de cocina



## Anexo IV

Ficha modelo de la receta de cocina



<b>HARINA</b>	<b>1 KG.</b>



<b>HUEVOS</b>	<b>4</b>



<b>VASO DE LECHE</b>	<b>4</b>



<b>AZÚCAR</b>	<b>1 KG.</b>



<b>ACEITE</b>	<b>1 L.</b>



<b>CANELA</b>	<b>10 G.</b>

## Anexo V

Fotografía del mural de la actividad "Los planetas"



**Madrid, 6 de junio de 2014**

**Fdo. Laura García-Largo Martín**