

1. INTRODUCCIÓN

La programación curricular de aula constituye una de las actividades más importantes que realizan las maestras y maestros de la etapa de educación infantil.

La implantación de un proyecto de desarrollo de las inteligencias múltiples necesita de un programa específico donde se definan los objetivos a corto y largo plazo, y en donde se definan los recursos disponibles, el personal involucrado, los tiempos, espacios, etc.

La programación permite una determinación anticipada del orden y consecutividad de realización del trabajo educativo con la indicación de las condiciones necesarias, de los medios utilizados, de las formas y los métodos de trabajo, y está encaminada a la organización del proceso pedagógico como un todo único en el centro de educación infantil y en cada grupo o aula.

Es la actividad que realiza el colectivo docente para planificar el para qué, el qué, el cómo, cuándo y con qué de la acción educativa y las vías de seguimiento, regulación y control del proceso educativo y sus resultados. Esta planificación orienta el trabajo del maestro y maestra haciéndolo más racional y coherente en el desarrollo concreto de la práctica pedagógica.

La programación determina la planificación de tareas concretas del trabajo educativo, la selección de los tipos fundamentales de actividad, los modos de su organización y los medios de solución de las tareas planteadas. El carácter de las estrategias metodológicas, o sea, la relación e interacción de los diferentes métodos, formas y medios, la combinación de la actividad de los niños organizada por el docente con su actividad independiente, con la actividad colectiva, conjunta e individual, etc., son elementos a tener en cuenta en la programación.

Lo anteriormente expuesto nos permite reiterar que la programación debe garantizar la organización del proceso pedagógico como un todo único en el grupo o aula de un centro de educación infantil, posibilitando el movimiento y el desarrollo del proceso pedagógico en el tiempo. Debe contemplar la complejidad del contenido, de las formas y de los métodos de trabajo con los niños, el cambio de estructura del proceso pedagógico a medida que se desarrollan los niños individualmente y el colectivo infantil en general, en el curso del trabajo educativo.

La programación da al proceso pedagógico un carácter organizado y planificado, hace más orientado y eficaz el trabajo del maestro/maestra infantil.

La organización y orientación de la actividad diversa de los maestro/maestras, está sobre la base del conocimiento de las regularidades generales del desarrollo y educación de los niños y niñas y de sus particularidades individuales, y esto posibilita la consecutividad del trabajo educativo.

2.1- Características De Las Programación

Las características que debe reunir una programación educativa pueden sintetizarse en las siguientes:

- a) Integradora de los intereses y capacidades del alumno, de las exigencias de la materia y de las condiciones de la realidad sociocultural.
- b) Adaptado al tipo de centro educativo: rural, urbano, suburbano, específico de un barrio, etc.
- c) Significativa y motivadora para los alumnos y para su desenvolvimiento en el medio, como individuos diferenciados y como grupo.
- d) Propiciadora de la participación activa de los alumnos.
- e) Concentradora de los contenidos alrededor de las unidades didácticas, permitiendo una progresiva diferenciación.
- f) Fundamentada y ordenada en base a criterios psicológicos, lógicos y científicos, según los distintos niveles y edades.

2.2-Principios De Programación

Para su elaboración o desarrollo podemos basarnos en los siguientes principios:

- a) Principio de racionalización. Podemos decir que es una conditio sine qua non de la programación, un principio cero, del cual derivan las restantes. Este exige coherencia o adecuación entre objetivos, medios y criterios de evaluación, sin que debamos dar primacía a ninguno de ellos, quizá podrían ser los objetivos los que marcasen las directrices que sirvieran para determinar tanto los medios como los criterios de evaluación.
- b) Principios de continuidad. Supone la relación entre los distintos niveles de programación, de manera que no sean compartimentos estancos, sino interdependientes. Exige este principio de cualquier decisión que se haya de tomar sobre los distintos aspectos de la programación que tenga en cuenta las anteriores y las que se prevean a continuación.
- c) Principio de progreso escalonado. Exige este principio tener en cuenta, para cada clase de programación el nivel anterior indispensable para iniciar el proceso de aplicación de aquél. Así se evitarán lagunas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por falta de base- y las repeticiones innecesarias del mismo por no comprobar el estado inicial del sistema respecto al nivel en cuestión.
- d) Principio de totalidad. Según este principio, en cada unidad didáctica deben contemplarse, al menos los siguientes componentes de la programación: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Se ve claramente que es una derivación del principio de racionalización.
- e) Principio de reversibilidad. Supone que la programación debe ser un proceso abierto y flexible, revisable e inacabado. En cualquier momento y ante cualquier decisión debe existir la posibilidad de corregir fallos y añadir mejoras; en pocas palabras asegura la posibilidad de feed-back o retroalimentación de la programación, y exige el funcionamiento de todos los elementos de la misma como partes interdependientes de un sistema.
- f) Principio de precisión unívoca. Quiere decir que todos los que participan en la elaboración y aplicación de la programación, interpreten de la misma manera los datos y las decisiones tomadas. Este principio elimina dos graves y posibles riesgos de toda planificación: la ambigüedad y la subjetividad.
- g) Principio de realismo. Significa que todos los elementos de la programación deben adecuarse a las específicas condiciones en que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya a desarrollarse, (características de los niños, condiciones del centro, tipo de tarea que vaya a realizarse, maestro/maestra al que se dirige la programación, etc.

2.3-Requisitos De La Programación De Aula En Un Centro De Educación Infantil.

La programación curricular de aula contempla todas las actividades a realizar con los niños, tanto las de formación de conocimientos, habilidades y hábitos como las de formación de actitudes y valores.

Debe estar orientada a la organización del proceso pedagógico en su totalidad, la consecución de las tareas de educación del colectivo infantil y de los niños y niñas en particular, la selección de las estrategias metodológicas y de los modos de influencia pedagógica en correspondencia con su edad y a la utilización de las diferentes formas de organización de la vida de los niños y de los tipos de actividad infantil.

Se incluye además en algunos modelos pedagógicos la combinación racional de formas colectivas e individuales de trabajo con los niños.

La programación debe reflejar la complejización gradual del contenido, de las formas de organización de la actividad infantil, de los modos de orientación de la actividad de los niños y de las estrategias metodológicas.

Además requiere que se tengan en cuenta los logros de los niños para que se posibilite el

paso gradual en la asimilación de nuevos conocimientos, de los modos de acción y de las nuevas formas de organización de la actividad y su combinación. Es importante establecer la relación entre las actividades que se programen y el trabajo del maestro/maestra con los niños en la vida cotidiana, en sus juegos, actividades laborales, etc.

La programación del grupo o aula debe servir de guía y ser real. Lo real se logra con el planteamiento de tareas concretas teniendo en cuenta el nivel de desarrollo grupal e individual de los niños. Es necesario conocer el nivel de sus conocimientos, habilidades y hábitos, o sea, de sus competencias; así como sus necesidades e intereses para que la programación sea real. También requiere de una consideración especial a las habilidades de los niños para organizarse para la actividad conjunta.

Es importante para la realidad de la programación de aula considerar los acontecimientos sociales, las particularidades del trabajo y de la vida cotidiana de los adultos y el mundo circundante natural.

2.4-Formas De Programación Del Trabajo Educativo En El Centro De Educación Infantil.

La programación del trabajo educativo se realiza en tres formas que se complementan mutuamente:

- 1º La programación general anual.
- 2º La programación perspectiva.
- 3º La programación diaria.

Estos constituyen niveles de programación con un criterio secuencial diferente.

La programación general anual no es más que el modelo que anticipa, describe e integra las acciones didácticas y las tareas educativas con un grupo de niños y niñas a lo largo de un curso escolar.

La programación general anual tiene como verdadera finalidad ser la guía del proceso educativo y al ser elaborada se debe tomar en cuenta el contexto social y las necesidades de los niños y niñas, de manera permanente y dinámica.

La elaboración de la programación anual exige un análisis previo de algunos aspectos referenciales como son:

§ Los diferentes niveles de programación curricular (nacional, regional, local e institucional).

§ Lineamientos y orientaciones complementarias tanto administrativas como técnicas emanadas de las instancias de las que depende la institución infantil.

§ La exploración y diagnóstico de necesidades, expectativas y posibilidades del medio, que permitan la contextualización de la programación y la práctica educativa (medio físico y social).

§ Las características del personal docente.

§ Los recursos físicos y materiales con que se cuenta.

§ Las características, logros y posibilidades del grupo de niños y niñas en general y en particular de cada niño o niña.

§ La generalización de alguna experiencia derivada de la investigación educativa existente en el centro de educación infantil.

Es fundamental entonces la caracterización de la comunidad, del centro de educación infantil, del grupo de niños y niñas y de cada niño en particular, para la programación curricular anual del grupo o aula.

El análisis y formulación de objetivos y logros, que de forma anticipada se prevé que desarrollen los niños y niñas como resultado de las tareas educativas en el período lectivo, y la selección, dosificación y organización de contenidos que van a posibilitar el cumplimiento de los objetivos son elementales que conforman también la programación anual del grupo o aula.

El diseño de estrategias metodológicas fundamentales, la previsión de los recursos (las posibilidades que brinda el medio institucional y la comunidad), la realización de actividades especiales como celebración de efemérides, cumpleaños colectivos, paseos, excursiones y visitas (museos, centros laborales y otros lugares de interés de la comunidad) son elementos también de esta programación general anual.

Es esencial precisar los criterios y vías de evaluación tanto de los logros de los niños y niñas, como del trabajo del docente en el aula o grupo.

Otro aspecto que se debe consignar son las acciones a realizar con la familia y la comunidad, y para ello es necesario determinar objetivos, actividades concretas, recursos necesarios y las vías de evaluación.

La programación perspectiva determina el trabajo del maestro/maestra con los niños y niñas de su grupo en diferentes períodos de tiempo que pueden ser más o menos largos en correspondencia con el momento del curso o las características del aula o grupo.

La programación perspectiva está caracterizada por la determinación del sistema de trabajo con los niños y niñas en un período de tiempo concreto para garantizar su orientación y eficacia.

La determinación de los períodos de tiempo está en correspondencia con las necesidades del grupo y del docente o grupo de docentes que atiende a los niños y niñas.

En la programación perspectiva se determinan las formas fundamentales de educación de los niños y niñas (formación de hábitos higiénico – culturales, la educación de la independencia, de la organización, etc.). La relación de las actividades derivadas del trabajo con las unidades de enseñanza o didácticas y su orden lógico, con las tareas del currículo (o programa). Debe incluir además las tareas fundamentales, las estrategias metodológicas para el desarrollo y dirección del juego y del trabajo, la introducción de equipos lúdicos y juguetes así como de nuevas formas de organización del trabajo.

Su elaboración depende de las características y particularidades del colectivo infantil y las condiciones de trabajo; no debe ser muy voluminosa ni demasiado detallada, constituye una gran ayuda para el maestro/maestra que se inicia y muy conveniente para la generalización de experiencias.

En los grupos o aulas de edad temprana la elaboración de esta forma de programación resulta imprescindible, dadas las características del trabajo pedagógico en estas edades.

La finalización del período lectivo es un momento importante en la programación, depende de las características de cada grupo o aula en particular, cada institución, cada comunidad. Diseña la integración y evaluación de los logros alcanzados por los niños y niñas, el acercamiento y preparación para el pase a otro grupo o salón, otro maestro/maestra u otro nivel del sistema educativo.

El plan perspectivo se estructura de acuerdo con las exigencias generales y con las peculiaridades determinadas por la especificidad de la educación conjunta de niños de 0 a 6 años.

Requiere especial atención la organización de los diferentes tipos de actividad de los niños y niñas, ya que es en esa actividad donde se ponen de manifiesto más claramente las posibilidades de las diferentes edades.

Los niños y niñas de diferentes edades poseen diferente volumen de conocimientos y desarrollo de habilidades y hábitos, es distinto su nivel de independencia y organización, capacidad de trabajo, resistencia, etc.

Estas particularidades de los niños y niñas deben ser tomadas en cuenta al establecerse el régimen de vida. Ellas determinan el contenido, las formas de organización de la actividad infantil y de todo el trabajo educativo en el grupo o aula.

La utilización de diferentes formas de organización de la actividad de niños y niñas en un grupo o aula, garantiza el control en el trabajo educativo, de sus posibilidades evolutivas, de sus particularidades y la optimización de su desarrollo y educación.

Para una programación correcta del trabajo es necesario poseer un conocimiento adecuado de las exigencias del currículo (o programa) infantil y del contenido del trabajo educativo con los niños del grupo evolutivo para los que se elabora el plan. Esto permite valorar objetivamente los logros de los niños y niñas en el grupo y determinar las tareas y el contenido del trabajo ulterior.

Es importante para la programación conocer los acontecimientos de la comunidad, región y país donde está situado el centro de educación infantil. Esto ayudará al vínculo del trabajo educativo con la vida de los niños y niñas, a utilizar situaciones que permitan la educación de los sentimientos patrios y de identidad con su región y/o comunidad. Además requiere del conocimiento del entorno natural, de las particularidades de los cambios estacionales y de su influencia en la región.

Reiteramos que para garantizar una programación efectiva es necesario que el docente del grupo o aula conozca de sus niños y niñas, los intereses, capacidades, habilidad para vivir en el grupo de coetáneos y condiciones de su educación familiar.

Es fundamental que en su elaboración participen todos los docentes del grupo o aula, pues la programación conjunta garantiza el estilo de trabajo, el trato y el nivel de exigencia del colectivo de maestro/maestras con los niños.

Reviste gran importancia el análisis previo de cómo han asimilado los niños y niñas el contenido de las actividades propuestas, las alternativas metodológicas utilizadas, los métodos de influencia más acertados, etc. Es preciso también el análisis de los logros en el desarrollo y en la educación de cada niño en particular, y fundamentalmente, de aquellos que requieren de una atención especial.

La integración de todos estos elementos en la programación curricular de aula posibilita que el trabajo educativo a realizar con los niños y niñas tenga un carácter dinámico y científico.

El último nivel le corresponde a la programación diaria que es donde se concretan las acciones didácticas y tareas específicas a realizar con los niños y las niñas en el día a día.

En el nivel de programación diaria es donde se concreta de forma más explícita y detallada las actividades a realizar con los niños y niñas, los tiempos de duración y la alternancia de formas organizativas.

Se determinan además en cada actividad pedagógica los objetivos más específicos, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos y las formas de evaluación de los procesos y los resultados alcanzados por los niños y niñas del grupo.

En la programación diaria se planifican todas las actividades a realizar en las diferentes sesiones de trabajo (mañana, tarde), sin olvidar aquellas relaciones con el trabajo con los padres de familia.

Esta programación diaria que detalla las diferentes formas de organización y la planificación de cada actividad, es importante que se elabore por etapas (semanal o quincenal), partiendo del análisis conjunto del personal docente acerca de los logros y dificultades de los niños y niñas, de la eficiencia de las estrategias metodológicas y de la dirección pedagógica del juego, etc.

La planificación de cada una de las actividades a realizar con los niños y niñas es de vital importancia pues en ellas donde las tareas educativas del currículo se concretan y detallan.

La determinación y formulación de objetivos de cada actividad que se programe para el desarrollo de las diferentes áreas cognoscitivas y de desarrollo, la selección de contenidos y tareas a realizar por los niños y niñas de forma individual o colectiva que permitan la consecución de los objetivos, tanto cognoscitivos como educativos, en la actividad, así como

los métodos, procedimientos, recursos y vías de evaluación son componentes fundamentales y esenciales en la estructuración y planeación de estas actividades.

La planeación de las actividades a realizar durante la etapa seleccionada (semana o quincena) para el desarrollo y dirección pedagógica de los juegos de los niños y niñas, la preparación de nuevos argumentos, el enriquecimiento de los ya existentes, la selección de los recursos necesarios para el desarrollo de los diferentes tipos de juego son elementos que no pueden faltar en este nivel de programación. Esto nos va a posibilitar poder evaluar el nivel de juego que van alcanzando los niños y niñas, a partir del sistema de influencias educativas planeadas y su organización.

Es importante recordar a los maestros que para la planificación y organización diaria de los juegos es necesario que:

§ Se consideren los tiempos más favorables para el desarrollo de los diversos tipos de juego.

§ Se creen las condiciones favorables para su desarrollo.

§ Se organicen los juegos teniendo en cuenta las posibilidades de los niños y niñas y sus intereses.

§ Se utilicen diversos juegos para desarrollar y satisfacer los intereses infantiles.

§ Se apliquen diversos métodos y procedimientos en la dirección pedagógica teniendo en cuenta las particularidades evolutivas e individuales de los niños y las niñas.

§ Se observe el desarrollo individual y colectivo de los niños y niñas en los diversos tipos de juego.

PROGRAMACIÓN PERSPECTIVA(de la Unidad didáctica, centro motivador o proyecto)

1.- INTRODUCCIÓN

Por Programación entendemos la formulación escrita que realiza el maestro/a o maestros y mediante la cual anticipa, de forma ordenada y detallada, las actividades que los alumnos y él mismo deben desarrollar en el aula o fuera de ella, los recursos materiales y temporales, metodológicos, los contenidos y criterios de evaluación para alcanzar los objetivos fijados.

La programación es necesaria en todos los niveles educativos ya que facilita la organización de la clase; evita la improvisación y la rutina; permite un control continuo, ya que incorpora la evaluación; tiene en cuenta la realidad del alumno y del medio; en fin, consigue una enseñanza más estructurada, organizada y coherente, acorde con el desarrollo madurativo del escolar.

Por el grado de generalización que tiene el algunos modelos didácticos de la educación infantil, el trabajo con unidades didácticas hacemos referencia a su conceptualización, planificación y desarrollo.

En la bibliografía didáctica especializada existen diversas definiciones acerca de lo que se denomina "unidades didácticas" y con diferentes connotaciones. Del análisis de estas definiciones se pueden determinar algunas generalidades, como son:

Ø La existencia de un eje temático alrededor del cual se organizan los objetivos, contenidos y actividades como un todo.

Ø El eje temático tiene que ser significativo para los niños y niñas.

Ø Las situaciones creadas alrededor del eje temático tienen que motivar e interesar a los niños y niñas.

Ø El docente es facilitador y coordinador de las experiencias de aprendizaje.

Se caracterizan las unidades didácticas a partir de los elementos que las distinguen. Pueden ser de materia (contenidos lógicamente organizados), de adaptación (resultados de los aprendizajes) y las de centro de interés (interés espontáneo de los niños y las niñas).

El plan de unidad es un instrumento de programación más detallada, con una perspectiva más específica y analítica del trabajo a desarrollar durante un período de tiempo

determinado, previendo el desarrollo de un conjunto de experiencias en torno a una idea o sistema de ideas; o sea, un eje temático central.

Es importante señalar que cada docente puede elaborar un propio plan de unidad didáctica, seleccionar los componentes que lo integran y las formas de organización más adecuadas.

Uno de los aspectos más importantes es la determinación del eje central que debe ser motivante, interesante y significativo para los niños y niñas. Además debe posibilitar la interrelación de objetivos y contenidos de forma lógica y coherente en cada unidad.

Las situaciones pueden surgir de los intereses espontáneos del grupo, o propuestos por el maestro/a a partir de sus conocimientos acerca de los temas que pueden resultar interesante a los niños y niñas.

La flexibilidad en la programación de unidades didácticas es muy importante, pues permite la inclusión de temáticas de interés que surjan en el desarrollo del trabajo con los niños y niñas y que pueden ser incorporadas a la práctica pedagógica.

Algunos autores consideran que no es favorable la elaboración previa de un grupo de unidades didácticas en el trabajo con los niños y niñas, no obstante, es necesario recordar que la constatación sistemática de los logros del desarrollo y del cumplimiento de los objetivos previamente planteados es fundamental en el desarrollo del trabajo con los niños y niñas, por lo tanto esto debe estar previsto en la programación de los ejes centrales y de las unidades didácticas.

La planificación de una unidad didáctica no sigue un esquema rígido, el docente la elabora a partir de sus necesidades y experiencia, pero debe constituir la guía que oriente su trabajo con los niños y niñas.

Generalizando podemos decir que se entiende por Unidad Didáctica un conjunto de nociones, actividades y ejercicios que deben ser aprendidos y realizados en torno a un tema significativo e interesante para el niño, en cuya realización se debe poner en juego todos los poderes y facultades del niño.

Se trata de buscar las conductas que más le interesan al niño en la edad concreta en que se encuentra, para encauzar su actividad, convirtiendo esas capacidades en centros de aprendizaje.

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA PROGRAMACIÓN

Independientemente de cuál sea la alternativa de programación utilizada por el docente, se sugieren elementos que no deben ser omitidos por su importancia para el desarrollo del proceso educativo.

Para llevar a cabo una programación teniendo en cuenta la teoría de la inteligencias múltiples tenemos que tener presente una serie elementos básicos:

1. Título de la unidad (temática).
2. Tiempo aproximado de desarrollo.
3. Formulación de objetivos a lograr por los niños en el desarrollo de la unidad.
4. Selección de los contenidos a desarrollar que posibiliten el logro de los objetivos.
5. Planteamos preguntas claves sobre las inteligencias múltiples, cuyas respuestas pueden sugerirnos alternativas para los posteriores pasos:

* Lingüística: ¿cómo utilizo la palabra oral y la escrita?, ¿cómo puedo hacer que los niños la utilicen?

* Lógico-matemática: ¿cómo puedo estimular el pensamiento lógico y la utilización de números y habilidades propias de esta inteligencia?

* Espacial: ¿Cómo utilizaré el color, el arte, la visualización espacial y los materiales?

* Cinético-corporal: ¿cómo facilitar las experiencias manuales y hacer para comprometer todo su cuerpo en el aprendizaje?

* Musical: ¿incorporaré los sonidos, las melodías y las canciones?

* Naturalista: ¿cómo acercar a los niños sobre la observación y experimentación con la naturaleza y todos los seres vivos?

* Interpersonal: ¿cómo estimularé la participación activa con el grupo y la interacción entre niños y niñas?

* Intrapersonal: ¿Cómo estimularé para que cada niño y niña tenga su “momento especial”, que todos hagan sus propias elecciones y tengan la oportunidad de estar en contacto con sus sentimientos y emociones?

6. Selección de las posibles actividades y formas organizativas del proceso educativo.

7. Selección de métodos y procedimientos para cada actividad.

8. Selección de recursos.

9. Describir las vías y criterios de evaluación.

La programación debe ser un proceso dinámico, abierto y flexible en el que hay que tener presente unos elementos básicos que se estructuran en el cuadro siguiente:

2.1. Los condicionantes:

La programación ha de partir del conocimiento preciso de la realidad: unos niños determinados que viven en un ámbito concreto. Sin esta consideración posiblemente será una programación teórica irreal, que no podrá llevarse a la práctica y que no estará en función de lo que verdaderamente necesitan esos niños.

2.1.a. Los niños:

No se trata de precisar ahora un conocimiento individual y detallado de cada niño; más bien consiste en determinar, a efectos de la programación, cuáles son las características o peculiaridades principales del grupo de niños, de la clase en conjunto.

En este sentido hay que establecer:

- a) El nivel de maduración física y psicomotriz que muestra (destrezas habilidades, etc.).
- b) Los conocimientos y experiencias que poseen.
- c) La capacidad mental general, teniendo en cuenta, como una peculiaridad importante, que el niño de esta etapa percibe los objetos y fenómenos de un modo sincrético y global.
- d) Sus necesidades básicas e intereses vitales, que son los únicos que pueden mover al niño para la realización de tareas y actividades escolares.

2.1.b. El entorno:

El proceso de aprendizaje se desarrolla a través de una permanente interrelación entre los niños y el medio ambiente en que vive. Por eso, este entorno vital debe servir de apoyo para desarrollar todas las actividades posibles, siendo necesaria una exploración, previa a la programación, que nos informe sobre estos aspectos condicionantes:

- a) El propio centro escolar como el entorno más restringido: tipo, organización, maestros, recursos, espacios, etc.
- b) Las familias: niveles culturales y socioeconómico, participación con el centro, profesiones de los padres, clase de vivencias, número de hermanos, etc.
- c) El barrio o localidad: aspectos geográficos, urbanísticos, culturales, sociales, económicos, etc., que sean importantes a efectos de tratados en la programación.

2.2. Los objetivos educativos:

Los objetivos constituyen la previsión de lo que se espera que los niños consigan al terminar los diversos momentos del proceso de aprendizaje. La formulación de los objetivos es una de las tareas más importantes que hay que realizar en la programación.

Los objetivos cumplen las siguientes funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Orientan y dan intencionalidad al proceso educativo.
- Guían el trabajo del maestro/a.
- Indican lo que se pretende de los niños.
- Proveen criterios para evaluar los resultados educativos (de los niños y el maestro/a).
- Crean un mecanismo de retroacción para conseguir la acción docente.

2.2.a. Objetivos generales:

Definen los resultados que se espera alcancen los niños al final del proceso educativo. Son los objetivos generales o fines educativos que han de tenerse presentes como ideario o concepción educativa general que sustenta el programa. Los resultados esperados de la intervención educativa al final de esta etapa se formulan en términos de capacidades, y no de conductas observables.

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directos ni unívocamente evaluables. El maestro/a deberá concretar qué aprendizaje espera de sus alumnos para conseguir con ellos dichas capacidades. Así, una vez conocidas las metas educacionales generales, el maestro/a deberá planificar su trabajo según sus objetivos concretos y según sus propios criterios. El enunciado de dichos objetivos debe hacerse en términos de capacidades del alumno. Sin embargo, todavía podemos especificar más diciendo a qué nivel deben concretarse los objetivos según los propósitos que se tengan. Por otro lado, es necesario tener en cuenta las metas educativas para comprobar que nuestros objetivos son reflejos de éstas. Así, pues, analizamos los fines de la educación en tres niveles.

En un primer nivel, están los enunciados generales de las metas educativas de esta etapa y en los objetivos generales de cada área en concreto.

En un segundo nivel, las metas anteriores se concretan en objetivos más específicos que traducen en términos de conducta las metas del primer nivel. Estos objetivos conductuales sirven para definir claramente los propósitos de un curso, los cuales aparecen en el Diseño Curricular de Centro.

En tercer lugar, está el nivel en el que se planifica el trabajo de clase. Es entonces cuando el maestro/a elige los caminos que conducen a la consecución de los objetivos que se establecen en el nivel anterior. Es en este nivel de concreción en el que se determinan los objetivos didácticos propios de cada unidad didáctica.

Teóricamente lo lógico sería que en la elaboración de un programa de enseñanza se siguiera un proceso descendente desde los comunicados globales y generales, pasando por los enunciados a un nivel intermedio, hasta los enunciados completamente pormenorizados. De este modo, el primer nivel nos orientaría en el desarrollo del segundo y el segundo nos guiaría para la formulación del tercero. No parece, sin embargo, este el proceso más habitual en los centros. Sería más probable que los diversos equipos de ciclo vayan articulando su propuesta y que posteriormente se revise la coherencia entre ellos hasta el marco conjunto del Proyecto Curricular del Centro.

Las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular de Centro serán el marco de referencia para el tercer nivel de concreción.

Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos del de cada Ciclo, se desarrollarán posteriormente en las programaciones que diseñará cada maestro/a, en los que establecerá una secuencia ordenada de los objetivos que se traten en cada unidad didáctica que se vaya a trabajar durante cada curso, que tengan a su vez en cuenta el conjunto de los objetivos de la etapa.

2.2.b. Objetivos de la Unidad Didáctica:

Son los objetivos que deberá diseñar el maestro/a para la consecución de cada Unidad Didáctica, en los cuales debe concretizar los contenidos, en cuanto a los conceptos a

trabajar, los procedimientos, habilidades o destrezas y la actitud que se espera del niño, y señalar el grado de aprendizaje que se espera encontrar.

Así, los objetivos de las unidades didácticas serán concretos y directamente observables y evaluables.

Para conseguir este nivel de concreción de los objetivos estos deben ser secuenciados. Establecer esta secuencia exige reflexionar conjuntamente sobre los objetivos y contenidos. Es necesario revisar las capacidades que aparecen en los objetivos establecidos para el conjunto de los niveles e ir decidiendo si deben trabajarse en cada nivel y en qué medida.

Dar grado a una capacidad no siempre es una tarea fácil, pero existen diferentes posibilidades que pueden ayudarnos en esta tarea. Estas posibilidades no son excluyentes entre sí, de tal forma que en ocasiones se pueden utilizar dos de ellas o las tres para dar grado a una capacidad:

a) Hacer referencia a capacidades menos complejas o subcapacidades dentro de una capacidad, por ejemplo, reconocer e identificar son menos complejas que analizar.

b) A través de los contenidos: una capacidad puede ser más o menos compleja en función de los contenidos sobre los que se aplica. Es decir, en función de los contenidos sobre los que se trabaje, la capacidad y el nivel progresivo de dificultad de dichos contenidos, se irá alcanzando el desarrollo escalonado de aquellas planteadas en los objetivos generales.

c) Mediante la aplicación de una determinada capacidad a distintas situaciones: una misma capacidad puede ser más o menos compleja en función de que se aplique a situaciones más o menos conocidas y complejas.

Sea cual sea la forma que optemos para llevar a cabo la secuenciación de los objetivos y contenidos, tenemos que tener en cuenta una serie de principios :

1 Partir del conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños para establecer un paralelismo entre lo que los niños tienen que alcanzar y lo que los alumnos son capaces de aprender.

2 Partir del conocimiento previos de los alumnos.

3 Continuidad y Progresión a lo largo de los diferentes niveles.

4 Interrelación de contenidos entre los del mismo y distinto ámbito de experiencia. Apareciendo de forma totalmente conectada la relación entre contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes que permita la realización de aprendizajes significativos.

5 Planteamiento primero general y a continuación nos centraremos en cada uno de sus elementos.

6 Equilibrio. Los contenidos a trabajar tiene que alcanzar en su totalidad los objetivos generales de la Etapa.

7 Al realizar un esquema debe procederse de arriba a abajo y de izquierda a derecha.

2.3. La metodología

En la programación de una unidad didáctica tendremos que tener en cuenta los principios metodológicos que enmarcan la etapa de 0-6 años y en específicos, los de los niños a la que va dirigida la programación, en función de sus características y necesidades.

No se trata de enumerarlos todos, sino de tenerlos presentes y especificar aquellos aspectos básicos más concretos a tener en cuenta en el desarrollo de la unidad .

Los principios que deben enmarcar la acción pedagógica en esta etapa son:

2.3.1. Las relaciones con los padres

Cuando el niño menor de 6 años asiste a un Centro , lo que en él se pretende debe ser compartir con la familia la labor educativa, completando y ampliando las experiencias formativas del desarrollo. Para que esta labor se realice correctamente, la comunicación y coordinación entre los padres y los maestros es de gran importancia. Por eso motivo, una de

las tareas que competen al maestro/a y al equipo educativo del que forma parte, consiste en determinar los cauces y formas de participación de los padres en el Centro . Los distintos modos en los que tal participación pueden concretarse suelen agruparse en individuales y colectivos.

En la participación individual, familia y maestros tratan de guiar y facilitar primero la incorporación y luego una adecuada adaptación del niño al Centro. En un primer contacto, generalmente en la entrevista inicial, padres y maestros sentarán las bases de la futura relación, se conocerá y establecerá el clima de confianza mutua indispensable para que la comunicación entre ellos resulte fluida. Además, como se señalará posteriormente al hablar de la evaluación, los maestros tendrán las primeras referencias del niño al que van a recibir: recabarán datos, opiniones, comentarios que servirán para orientar mejor el proceso. Los padres, a su vez, conocerán el Centro, su espacio físico, los recursos disponibles, las necesidades y obligaciones que se derivan del Proyecto Institucional.

Además de este continuo contacto, los padres podrán poner a disposición del Centro su experiencia en muy diversos terrenos: realizar actividades con los niños, organizar talleres o participar en tareas de organización del Centro: infraestructura, equipamiento, admisión de nuevos alumnos, etc.

2.3.2. Sentido y significatividad del Aprendizaje

La educación escolar cumple un papel mediador entre el niño/la niña y el conocimiento cultural organizado. Al maestro/a le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. De no producirse dicha intervención, nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del niño/la niña. De ahí que la intervención educativa debe tener en cuenta una serie de principios básicos que son:

a) Partir del nivel de desarrollo del alumno. La psicología genética ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del niño/la niña. La intervención educativa tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al niño/a la niña.

b) Partir de los conocimientos previos con los que el niño/la niña llega al centro. El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el niño/la niña en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega.

c) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto se lleve a cabo, el material de aprendizaje presentado por el maestro/a debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del niño/la niña. Suscitando el conflicto cognitivo que provoque en estos la necesidad de modificar los esquemas mentales con los que se representaba el mundo y proporcionándole una nueva información que le ayude a reequilibrar esos esquemas mentales que el maestro/a, intencionadamente ha tratado de romper.

d) La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. Es decir, cultivar constructivamente su memoria comprensiva, ya que cuanto más rica sea la estructura cognitiva en donde se almacena la información, más fácil le será realizar aprendizajes por sí solos. Es, en el fondo, el llegar a lograr que los alumnos aprendan a aprender.

e) La intervención educativa es un proceso de inter-actividad, maestro/a-alumno o alumno-alumno. Hay que distinguir entre aquello que el niño es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El maestro/a debe de intervenir precisamente en aquellas actividades que un niño/una niña

todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente.

f) El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del niño/la niña, para establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimientos ya existentes.

2.3.3. Cada niño y niña aprende de diferente modo

Partir del principio que declara el derecho de que cada niño y niña aprende de diferente modo. Cuando un maestro/a asume la teoría de las inteligencias múltiples tiene presente que, al disponer cada niño o niña de diferentes potenciales en relación a las distintas inteligencias:

A. Ningún conjunto de estrategias será óptimo para todos en todo momento.

B. Una estrategia determinada tendrá más éxito un grupo de niños y niñas que con otros.

2.3.4. La globalización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje

La globalización es para el maestro/a una técnica didáctica basada en el carácter sincrético de la percepción infantil, por lo cual el niño, al percibir la realidad, no la capta analíticamente sino por totalidades en las que, en forma un tanto indiferenciada, se destacan objetos concretos que tiene significado para él, en tanto le puedan satisfacer alguna necesidad.

Podemos encontrar los fundamentos de la globalización también en la Sociología, ya que el medio social no ofrece fragmentos de la vida sino ésta en su totalidad. Lo cual implica una organización didáctica basada sobre las relaciones y no sobre elementos aislados, puesto que hay que preparar al niño por y para la vida.

La globalización es algo puramente didáctico para el maestro/a. Consiste en organizar el conocimiento atendiendo al interés del niño y a su desarrollo psicológico, preparándolo para que sea capaz de afrontar situaciones futuras. Es decir, no se trata de adquirir habilidades por separado, desconectadas entre sí, sino «conjuntos de capacidades».

Tenemos que conseguir un aprendizaje positivo que prepare para la vida en lugar de divorciarse de ella. No se trata de proporcionar al niño deberes, conocimientos aislados, desconectados de la vida, sino todo lo contrario: capacitarle para desenvolverse en ella de modo creativo y personal, sea esa enseñanza por materias o globalizada.

El aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de conocimiento, sino estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. Es pues, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será más positivo cuanto que permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador, que priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los niños.

La globalización intenta dar al niño la materia del modo más parecido posible a cómo lo encuentra en la vida misma, es decir, en su totalidad.

La globalización exige como condición esencial la participación activa del niño y una determinación clara de objetivos para no dejar la enseñanza convertida en algo anárquico, que puede dejar muchas lagunas. Para llevar a cabo esta globalización de la enseñanza programamos unidades didácticas, unidades de trabajo, centros de interés o temas de interés, en función de los intereses o motivaciones de los niños.

Los objetivos de las «unidades didácticas», no presentan sólo un carácter instructivo, sino

también psicológico (en tanto que tratan de responder al valor formativo de los conocimientos y se plantean el desarrollo de las diversas funciones mentales) y social (en cuanto a la creación de hábitos y actitudes). Con la Unidad Didáctica se intenta unir todo lo que tenga una relación lógica entorno a un tema de interés o motivacional para el niño.

En el desarrollo de los programas, haremos especial hincapié en la construcción de ambientes y de situaciones donde los diversos juegos y situaciones traten varias áreas a la vez. Debemos huir todo lo posible de la compartimentación de materias. Agrupando a los niños por NIVELES y aplicando a cada uno de estos grupos homogéneos un programa globalizador propio de su nivel.

Es evidente que el maestro/a debe tener claro el carácter global que debe seguir su actuación educativa en esta etapa, programando unidades didácticas que actúen como eje globalizador implicando los objetivos, contenidos y actividades de los distintos ámbitos o áreas de experiencia.

2.3.4. Procedimientos metodológicos para las actividades

a) niños de 0 a 2 años

Dentro de este rango los niños del primer año de vida constituye un grupo extraordinariamente complejo de trabajar, que requiere incluso una labor diferenciada, porque, por lo general cuenta con cuatro subgrupos: de 0 a 3 meses, de 3 a 6 meses, de 6 a 9 meses y de 9 a 12 meses.

Al no ser coincidentes en su exactitud sus horarios de vida, determina un gran esfuerzo organizativo para poder satisfacer todas las necesidades de estos niños y niñas y realizar de manera apropiada el trabajo con las inteligencias.

Suele tener dos o tres actividades pedagógicas de corta duración 2 a 3 minutos en el día (por la inmadurez de su sistema nervioso no puede estar sometido a continuas actividades pedagógicas, dado que esto le produce fácilmente fatiga y daño a su sistema nervioso). Este periodo de tiempo va paulatinamente alargándose a medida que el niño va siendo mayor.

En este grupo es donde hay que realizar más actividades en el tiempo libre, pues es indispensable propiciar estimulación a estos niños y niñas en cada momento posible.

Las actividades se realizan en cualquier momento de la vigilia, fundamentalmente durante los procesos de satisfacción de necesidades básicas. Es en este grupo donde la relación entre la educadora y el niño o la niña es más directa, lo cual está dado por la indefensión de estos, y donde es más directa su acción pedagógica para desarrollar las inteligencias.

Para las actividades de estimulación de las inteligencias se han de utilizar preferentemente métodos sensorio-perceptuales que permiten la activación de los diferentes sistemas sensoriales del niño, pero en los que la voz y la comunicación afectiva juega un papel fundamental en la organización de la actividad del niño y la niña, ya que provoca en estos un estado emocional positivo.

Cuando estas actividades la educadora las realice en el tiempo libre la misma ha de ocupar un lugar central en la organización y dirección de esta actividad, cuidando del estado emocional de los niños.

Una característica básica es que las actividades para las inteligencias han de ser fundamentalmente globales, utilizando la estimulación de varias a la vez, puesto que por su desarrollo estos niños no pueden aún diferenciar los estímulos entre sí.

Así, por ejemplo, si se le da un ejercicio para el agarre de un objeto (inteligencia cinestésica), esto se acompaña de la agitación de un sonajero ante su vista (inteligencia espacial), se le habla de que mire al objeto (inteligencia lingüística), de forma suave y dulce (inteligencia interpersonal), todo esto puede a su vez acompañarse de un canto (inteligencia musical). Luego dejar que el niño lo agarre y se entretenga en la manipulación del objeto (inteligencia intrapersonal, más reforzamiento de algunas de las otras).

Como se ve, en una sola actividad se han activado seis de las siete inteligencias, y esto debe ser la forma de trabajarlas en este año de vida.

b) niños mayores de 2 años

Los niños de 2 a 3 años ya tienen un mayor desarrollo evolutivo, se desplazan a voluntad, utilizan la lengua materna, tienen movimientos finos mejores. A su vez hay un mayor desarrollo intelectual.

Este hace que, por tal mejor nivel de desarrollo y una mayor independencia, la relación educador–niño se va haciendo menos directiva por parte del adulto, y ya hacia finales del tercer año de vida, empiezan a hacerse los primeros intentos de la búsqueda por sí mismos de las relaciones esenciales.

De igual manera se suelen ubicar dos actividades pedagógicas para la estimulación de las inteligencias, pero en los momentos de la actividad libre también se han de activar las mismas. Como el educador es el principal organizador de las influencias educativas, utilizará métodos que propicien la imitación de acciones (demostración), la observación de objetivos y acciones (observación) y que estimulen el lenguaje y las acciones (conversación, ejercicios imitativos, etc.).

Las actividades para las inteligencias continúan siendo bastante globales, pero ya no tan abarcadoras, pues es necesario que los niños se apropien de determinadas relaciones. Así, combinar estimulaciones para dos o tres inteligencias es lo más apropiado, como puede ser, por ejemplo, cantar una canción (inteligencia musical) con movimientos corporales específicos (inteligencia físico-cinestésica) y desplazándose hacia determinados lugares (inteligencia espacial).

Evidentemente a partir de aquí el juego pasa a ser la actividad rectora por excelencia

2.4. Los medios educativos:

Para alcanzar los objetivos propuestos es necesario disponer y organizar una serie de medios educativos

2.4.a. Los contenidos

Para conseguir los objetivos propuestos han de lograrse a través de actividades y experiencias, en cuyo diseño han de tenerse en cuenta los contenidos propios de cada área los cuales tienen que desarrollar las diferentes dimensiones de la personalidad del maestro/a: cognitiva, afectiva, social y psicomotora. Por esta razón, en cada área o ámbito de experiencia se han de incorporar junto a los contenidos que se refieren a hechos y conceptos, los relativos a procedimientos, habilidades o destrezas y actitudes, valores y normas.

2.4.b. Las actividades

El papel del maestro/a en la Educación Infantil no consiste en transmitir contenidos al niño para que éste los aprenda como fruto de esa transmisión, sino en facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, les ayuden a aprender y desarrollarse.

El maestro/a debe asegurar que la actividad del niño sea una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación cómo el niño, por un lado, expresa sus intereses y motivaciones y, por otro, descubre propiedades de los objetos, relaciones, etc.

Las actividades propuestas por el maestro/a para la consecución de los objetivos propuestos en una unidad deben cumplir las siguientes características:

- a) Ser adecuadas a los objetivos propuestos y contenidos seleccionados: un objetivo

puede alcanzarse a través de una, dos o más actividades, según su complejidad, grado de maduración de los alumnos, etc.

- b) Tener en cuenta la realidad o circunstancias concretas del aula, del colegio o del entorno.
- c) Fundamentarlas en las características de los alumnos y en sus auténticos intereses y necesidades.
- d) Procurar que responda a una metodología activa y lúdica.
- e) Abarcar el mayor número posible de tipos de inteligencias
- f) Proyectar centros de actividades para cada inteligencia donde cada niño y niña elija la actividad que desea realizar permitiendo al maestro/a observar como se desenvuelven en cada área.
- f) Comprobar que se dispone de los recursos necesarios para poder realizarlas (materiales, juegos, lugar o espacio determinado, audiovisuales, etc.).
- g) Ajustar las actividades al tiempo que se dispone.
- h) Ser variadas, motivadoras y no reiterativas, insistiendo en lo que es básico en la Educación Infantil: actividades cinestésicas, lingüísticas, espaciales, lógicas-matemáticas, naturalistas, interpersonales e intrapersonales,...

Para que el conjunto de actividades que se programen puedan provocar los cambios de conducta que se esperan en el niño, la consecución de una habilidad, un hábito, etc., han de organizarse adecuadamente. Para ello, es preciso que esta organización se realice teniendo en cuenta estos criterios:

- Continuidad, es decir, ofrecer las actividades con una determinada periodicidad, frecuencia o reiteración, según los casos.
- Progresión, estableciéndose niveles que aumentan el grado de profundidad o de ampliación de secuencias perfectamente adecuadas.
- Integración, de manera que los diversos contenidos se globalicen en actividades integradoras.
- Variabilidad, organizar actividades específicas en las que cada niño y niña puedan desarrollar habilidades propias de cada inteligencia.

Las actividades que se proponen para el desarrollo de un centro de interés están pensadas para todo el grupo, de modo, que en general el conjunto de la clase trabaje al mismo tiempo en el desarrollo del tema. Aunque dentro de este aparezcan actividades específicas para salvaguardar la individualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada niño y el desarrollo de habilidades según el tipo de inteligencia.

El diseño y desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje requiere diferentes tipos de actividades que respondan a las necesidades del proceso y que permitan, por tanto, el desarrollo de los distintos tipos de capacidades en los niños y la evaluación de la práctica docente. No se trata en ningún caso de actividades diferentes desde el punto de vista formal, sino desde la perspectiva para la cual le sirven al maestro/a en cada momento. A continuación recogemos algunos tipos de actividades que deberían de aparecer en las Unidades Didácticas las cuales se articulan alrededor de los centros de interés.

* Actividades de conocimientos previos-introducción motivación

Su finalidad es la de conocer los intereses, las ideas, opiniones, aciertos o errores de los

niño sobre los contenidos que se van a desarrollar y suscitar el interés y la participación hacia las propuestas educativas.

El maestro/a utilizará diferentes actividades para recoger información sobre los intereses, conocimientos previos y nivel de desarrollo alcanzado por el niño. Por ejemplo, la construcción de un mural, la proyección de un vídeo, diapositivas, un momento de la asamblea o corro, etc. estas actividades, además de detectar las ideas previas, pueden servir como introducción o motivación a las propuestas presentadas; en caso contrario habría que diseñar otras actividades destinadas a cubrir dichos aspectos.

*Actividades de desarrollo

Cada centro motivador presenta un conjunto de actividades con las que se pretenden que el niño/a descubra, organice y relacione la información que se le da. Ejemplos: Observar, medir, clarificar, coleccionar, interpretar imágenes, manipular, comparar, dibujar, etc.

Conviene recordar que en el diseño de actividades debemos de tener en cuenta el conocimiento previo de los niños, el grado de desarrollo de la capacidad, la motivación y la perseverancia del niño en la resolución de la misma; pero además son de gran importancia los recursos ofrecidos por el maestro/a y el tiempo previsto para realizarla.

*Actividades de consolidación

Son diseñadas por el maestro/a con el fin de que los niños y niñas afiancen el grado de desarrollo en los distintos tipos de capacidades que se pretenden alcanzar, en función de sus peculiares necesidades y ritmos de aprendizajes.

El aprendizaje de los niños ha de ser funcional y transferibles a otras situaciones tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, una vez observado que el niño ha logrado determinado objetivo, el maestro/a ofrecerá actividades dónde se puedan poner de manifiesto la interiorización de lo aprendido y no la manera repetición. Cuando se le plantea a un niño repetidas veces la misma pregunta y, al final responde adecuadamente, ello no significa necesariamente que lo haya aprendido, sino que será necesario comprobarlo en otras situaciones si se quiere que el aprendizaje sea funcional.

*Actividades de refuerzo

En el caso de que el niño presente dificultades en el desarrollo de determinadas capacidades, y ello se manifestaría en la no consecución de determinados objetivos, el maestro/a deberá plantearle un conjunto de actividades alternativas y diferentes a las propuestas inicialmente y destinadas a que el niño adquiera dichos aprendizajes. Para aquellos niños que sepamos de antemano que van a presentar una dificultad la actividad de desarrollo se le presentarán estas actividades de refuerzo de forma previa, para que puedan alcanzar el éxito.

*Actividades de ampliación

Para los niños que han realizado de manera satisfactoria y rápida las actividades de desarrollo el maestro/a les ofrecerá otras con el objeto de ampliar sus aprendizajes.

*Actividades de Evaluación

Son diseñadas por los maestros con el fin de evaluar el proceso de adquisición de los niños, pero éstas no son diferentes a las demás y el niño los percibe como otra actividad más integrante del proceso.

2.4.c. La agrupación de los niños

La personalidad de cada alumno, su ritmo de trabajo, las exigencias sociales y el cumplimiento de los fines educativos conducen al establecimiento, dentro del programa, de formas diversas de desarrollar el trabajo escolar. Se trata más bien de situaciones de aprendizaje diferentes que han de señalarse en la programación para cada tipo de actividad.

Dichas situaciones son básicamente cuatro:

a) Gran grupo, el formado por alumnos de dos o tres cursos o grupos cuando se reúnen para realizar excursiones, paseos escolares, fiestas, representaciones de teatro, marionetas, mimo, cine, etcétera.

b) El grupo medio o coloquial, donde los niños aprenden a escuchar y a expresarse. En él pregunta, se dialoga, se narran cuentos, se viven experiencias participando, se juega, etc.

c) Los pequeños grupos o equipos, donde los niños se agrupan en función de sus aptitudes, intereses y amistad para realizar tareas cooperativas. Aquí toman conciencia de los demás y establecen relaciones de integración, comunicación y respeto mutuo.

d) La actividad individual, que desarrolla la capacidad de concentración en una tarea y autonomía en el trabajo a través de la realización personal de actividades: ejercicios de preescritura, actividades manuales, plásticas y psicomotrices, de gran importancia para la adquisición de las destrezas y técnicas instrumentales básicas.

Estos sistemas de agrupamiento han de entenderse de forma flexible y dinámica, dependiendo, en cada momento, de las características de los propios niños, de los objetos a desarrollar, de las posibilidades de material del espacio y otros factores.

2.4.d. Los recursos:

La acción educativa del Centro tiene lugar en un tiempo y espacio físico concreto y se sirve de unos recursos materiales determinados. Por ello, una adecuada organización de ambiente, incluyendo tiempo, espacios y recursos materiales facilitará la consecución de las intenciones educativas.

2.4.d.1. Los espacios:

El medio en el que el niño se desenvuelve y con el cual interacciona constantemente, le envía continuos y silenciosos mensajes, invitándolo a determinadas acciones, facilitándole determinadas actitudes y contusionándole determinado tipo de relación e intercambio.

Por lo tanto el estudio del medio, es decir, la reflexión, análisis y cuestionamiento de lo que rodea a los niños y de las posibilidades o limitaciones que proporciona o que proporcionamos los maestros, debe estar en la base del planteamiento educativo, y forma parte del trabajo del maestro/a. Es una herramienta básica del proceso de aprendizaje y es el soporte de la función del maestro/a.

El entorno jamás es neutro. Su estructuración, los elementos que los configuran, comunican al individuo un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con el que el maestro/a quiere hacer llegar al niño. El maestro/a no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre el ambiente necesario para su desarrollo.

La planificación, diseño y posteriormente la intervención que el maestro/a y todo el equipo harán sobre el espacio deben responder a unos criterios que están en la base de los objetivos y Proyecto educativo a alcanzar en la etapa de 0-6. A continuación trataremos una serie de criterios que consideramos significativos en relación a la planificación y organización de los espacios. Estos criterios estarán en función de las necesidades del niño y las necesidades de los adultos que forman parte de este entorno.

Necesidades de los niños

Debemos tener en cuenta la realidad global que es el niño considerando todas sus necesidades y en función de ellas organizar el espacio para facilitar y favorecer el desarrollo de todas sus potencialidades.

Necesidades fisiológicas: Limpieza, sueño, seguridad, confort. Son las necesidades

primarias, básicas en la vida del niño y en las que el centro tiene que dar una buena respuesta. Una zona para cambio, agradable y acogedora, que favorezca un momento placentero y provechoso. Unos servicios asequibles y limpios, cercanos y cómodos. Una zona de comidas, bien la clase o bien en zonas comunes, tranquila, cómoda, bonita, higiénica, que haga de las comidas puntos de encuentro, de descubrimiento, de placer. Un lugar para el descanso, que, dependiendo de la edad será más o menos largo, pero, en todo caso, es necesario en la Escuela Infantil. bien en hamacas, colchonetas, o en un rincón tranquilo donde poder descansar los niños que los necesiten.. Ofrecerá las condiciones de seguridad necesaria, así como los grados de temperatura, ventilación, iluminación convenientes para conseguir un ambiente confortable.

Necesidad afectiva: El espacio debe favorecer una actitud del maestro/a, de tranquilidad, disponibilidad,...Debe haber espacio para un contacto individual adulto-niño, para una charla reducida, un rincón cómodo, un banco de "a dos en el jardín, una mesa de camilla pequeña en un rincón del aula con sillas,...Estos lugares favorecen también el contacto entre dos niños, la intimidad, la confianza.

Necesidad de autonomía: Entre los 0 y los 6 años los niños pasan de una total dependencia a un grado de autonomía importante. Este es un proceso de avance y retroceso constante a la que el centro deberá prestar todo su apoyo. Si la organización espacial responde a esta necesidad de autonomía, la característica principal es la descentralización, es decir, la distribución en áreas de actividad, la accesibilidad a los materiales de trabajo, eliminaremos las barreras que impiden el acceso autónomo de los niños a materiales y espacios.

Necesidad de socialización: Siendo la Escuela Infantil un lugar básico donde se desarrolla la socialización del niño y donde esta se da con mayor intensidad, debemos disponer el espacio de forma que se de el encuentro, el trabajo en común, el conocimiento del otro, las conversaciones en grupo, ...Pero, estando en un proceso complejo y cambiante, debemos entender que la adquisición del hábito de compartir conlleva al mismo tiempo ocasiones de, por momentos, de no hacerlo. Por lo que planificaremos, cuidadosamente, espacios de grupo y espacios individuales, espacios para compartir y espacios para aislarse.

Necesidad de movimiento; estas es una de las necesidades básicas de los niños. Para moverse se necesita espacio, y espacio libre. Para los pequeños, una zona de la clase dedicada a este fin, con colchonetas, espejo, objetos, rampas,... También una zona interior sigue siendo necesaria para los mayores, aprovecharemos, si las clases son reducidas, los pasillos, las galerías, espacios de entrada,.. Podemos pintar el suelo para promover juegos de movimiento, adquirir mobiliarios como rampas, balancines, trepadores,... y objetos para arrastrar, empujar, botar,saltar,...

Necesidad de juego: Tendrá que haber espacio para los juegos, juegos de manipulación, de imitación, juego simbólico, hasta llegar a los juegos de reglas. Pensar un espacio de juego, creer que es principalmente a través del juego como el niño crece, se desarrolla y elabora sus aprendizajes, conlleva una organización espacial basadas en áreas de juego, con diferentes materiales que lo vayan enriqueciendo.

Necesidad de expresión: el intercambio, expresión y comunicación serán promovidos por medios de espacios para conversaciones, juegos de lenguajes, cuentos y canciones. por otro lado será necesario un lugar para le recreación y creación con materiales plásticos, donde se pueda experimentar con la materia, ver sus posibilidades, expresarse por medio de ellas.

Necesidades de experimentación y descubrimiento: el niño se enriquece del entorno que le rodea, aprende de él, experimenta, conoce, transforma. Se deben pues prever entornos ricos en estímulos, buscando en estos más la calidad que la cantidad. Espacios que estimulen la exploración y el descubrimiento, en donde existan objetos y materiales diversos. plantas y animales, materiales naturales como el agua, arena, tierra, madera, ... y demás tipos de materiales como pueden ser imanes y materiales de desecho.

Nos interesa resaltar que los espacios son lugares interpretados y utilizados por los niños, por lo que son modificables por ellos. el niño necesita transformar este espacio, que es dinámico, que está vivo y cambia en la medida en que ello es necesario. posibilitar esta

actuación del niños, este protagonismo, en el propio diseño espacial, es algo muy importante a tener en cuenta en la Escuela Infantil.

Necesidades de los adultos

En el centro de Educación Infantil no sólo habitan niños sino también adultos que deben ser contemplados en la ordenación y planificación del espacio.

Maestros: es importante que encontremos un grado aceptable de confort para que estemos a gusto en la clase, en el centro. Este estar cómodo no significa, o no puede entenderse, como una dejación de tareas, por parte del maestro/a, sino por lo contrario, es la consecución de un estado físico que acompañe un encuentro con los niños llenos de actitudes positivas. Tendremos en cuenta dentro de la clase, algún lugar donde el maestro/a pueda sentarse tranquilo, con sus papeles o sus libros. un lugar cómodo donde pueda tener un contacto más individual con los niños. Fuera de la clase será necesario un espacio para los encuentros del equipo, una zona para cambiarse y ducharse si es necesario.

Familia: Preveremos un espacio para el encuentro con las familias. El espacio de entrada al centro es el lugar más idóneo para ello. Un sofá, una mesita baja, un rincón para una charla informal o informal con la familia. Donde sea posible pondremos una salita o despacho a disposición de los padres para su uso. Es difícil que un centro promueva el encuentro de las familias cuando estos se realizan de pie, a la intemperie, en zonas de pésimas condiciones acústicas, etc...

También buscaremos un espacio para la comunicación. Los espacios comunes, entradas y galerías, ofrecen las condiciones idóneas para que se dé esta comunicación. Unos corchos a la entrada pueden informar a los padres del conjunto de actividades del centro. Hay un espacio muy propicio para la comunicación, y es el cercano a la puerta de cada aula, en la galería. un buen corcho o la pared misma puede ofrecer una información muy rica para las familias y para los demás maestros, en donde se resumen las actividades realizadas cada día, semana, talleres, etc. Todo esto responde al objetivo de compartir y buscar con las familias puntos de vista comunes en la educación de los niños.

No existe una organización espacial que podamos tener como modelo. Es cada maestro/a el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales y a las características de su grupo. Por otra parte la distribución espacial es algo dinámico, que modificándose a medida que el grupo, niños y adulto lo considera necesario.

Sugerencias sobre los centros de actividades según la teoría I.M.

El educador debe poner especial interés en garantizar que el entorno del aula garantice a los niños y niñas la oportunidad de participar en un aprendizaje totalmente activo y disponer el máximo de variedad de situaciones para que cada uno desarrolle su propio estilo de aprendizaje.

Como se describe en el "Proyecto Spectrum" (Grupo Zero de Harvard), la teoría de las I.M. sugiere que la organización del aula se realice de manera que diferentes zonas se dediquen a inteligencias específicas, creando áreas o centros de interés "acogedores de las inteligencias".

Los centros de actividades pueden distribuirse del siguiente modo:

A. CENTROS PERMANENTES DE ACTIVIDADES LIBRES

Estos centros pueden organizarse para todo el curso. Cada centro se diseña para ofrecer una gama amplia de experiencias libres en cada inteligencia.

En cada centro se disponen materiales que estimulan principalmente una capacidad, aunque promuevan también el desarrollo del resto de inteligencias por el principio de interacción.

Los alumnos eligen visitarlos libremente en los períodos de actividad no programada. Y el educador, a través de la observación, recoge información evaluativa de gran importancia

para conocer las preferencias, las inclinaciones y el perfil intelectual de los niños y niñas porque habitualmente se dirigen hacia el centro de actividades en el que se sienten más capaces y competentes.

La evaluación continua es necesaria dado que los niños y niñas pueden variar su perfil en función del dominio de habilidades que vayan desarrollando gracias al correcto proceso de estimulación que se despliegue en el aula.

Se ofrecen unas sugerencias sobre posibles componentes de estos centros que se complementarán según las posibilidades y necesidades de cada grupo:

Inteligencia lingüística:

- Materiales de biblioteca, de idiomas, de escritura, etc.

Inteligencia lógico-matemática

- Materiales de lógica, de cálculo, de ciencias, etc.

Inteligencia espacial

- Materiales audiovisuales, de plástica, etc.

Inteligencia cinético-corporal

- Materiales de experiencias sensoriales, de construcciones, de dramatización, de plástica, de psicomotricidad, etc.

Inteligencia Naturalista

Materiales para la observación de animales y sus entornos, imitación de sus formas de desplazamientos, etc. Cuidado de algún animal o planta, elaboración del huerto escolar, actividades para el cuidado y observación del entorno natural, vídeos de naturaleza, libros de imágenes, etc.

Inteligencia musical

- Materiales para audiciones musicales, instrumentos, grabadoras, etc.

Inteligencia interpersonal

- Materiales para el juego simbólico, juegos sociales, etc.

Inteligencia intrapersonal

- Materiales para actividades individuales, zona para estar solos en algunos momentos, etc.

B. CENTROS PERMANENTES SOBRE TEMAS ESPECÍFICOS.

Los centros de actividades permanentes están más indicados para el aprendizaje dirigido.

Pueden organizarse de diferentes formas:

1. Elegir un tema específico para todo el curso con materiales y recursos que no cambian aunque cada cierto tiempo se presenten diferentes experiencias y exploraciones.
2. Utilizar un tema por trimestre, por ejemplo las estaciones del año.

Si hay disponibilidad de espacio estos siete centros pueden ubicarse en zonas específicas, en caso contrario podrían adaptarse como anexo a los centros permanentes de actividades libres.

Al principio puede permitirse que cada niño o niña elija el centro al que desea dirigirse pero después debe rotar de forma que haya tenido experiencias en todos los centros de actividades.

C. CENTROS TEMPORALES DE ACTIVIDADES LIBRES.

Son centros que se organizan para un tiempo limitado y que pueden recogerse fácilmente. Los niños y niñas optan libremente por la actividad de su preferencia. El objetivo es ofrecer experiencias novedosas de cada inteligencia.

Sugerimos organizar ocho mesas en la clase:

Centro lingüístico: puzzle de letras.

Centro lógico-matemático: dominó de números.

Centro espacial: láminas de obras de Picasso.

Centro cinético-corporal: láminas de tacto (fieltro, lija, arpillera, etc.).

Centro-naturaleza: láminas de animales y plantas, entornos naturales.

Centro musical: piano de sonidos.

Centro interpersonal: "pasa pelota".

Centro intrapersonal: "yo soy ...".

D. CENTROS TEMPORALES DE TEMAS ESPECIFICOS

Estos centros pueden disponerse del mismo modo que los anteriores, utilizando materiales y recursos diferentes según los temas de las unidades didácticas. Estos centros están indicados para el aprendizaje dirigido y el educador debe asegurarse de que todos los miembros del grupo realizan actividades en los siete centros.

Por ejemplo, supongamos que el tema elegido es el de la vivienda:

- Centro lingüístico: cuentos sobre la vivienda, revistas sobre decoración de interiores.
- Centro lógico-matemático: láminas con diferentes cantidades de muebles y el número representativo.
- Centro espacial: dibujar y colorear una casa.
- Centro cinético-corporal: realizar una casa con piezas de construcción.
- Centro musical: escuchar y aprender una canción sobre la vivienda.
- Centro natural: actividades de cuidado del jardín o plantas de la casa, actividades de elaboración de un plato con alimentos naturales, etc..
- Centro interpersonal: juego grupal simbólico sobre la vida familiar.
- Centro intrapersonal: "muñeca de trapo" donde cada niño o niña parodia acostarse en su cama.

* Otra opción interesante es estructurar los centros combinando varias inteligencias en cada uno.

Las ideas que se han ofrecido sobre los centros de actividades son sólo sugerencias ya que cada educador puede crear un entorno educativo que facilite actividades para promover los diferentes potenciales de aprendizaje de los niños y niñas. Se trata de que todos y cada uno de los miembros del grupo realicen actividades, libres y dirigidas, que estimulen todas sus inteligencias.

2.4.d.2. Los materiales

El material es el instrumento que el niño utiliza para llevar a cabo su actividad o juegos. Por tanto, el Centro debe de ofrecer una gama variada y estimulante de objetos, juguetes o materiales que proporcionen múltiples ocasiones de manipulación y nuevas adquisiciones. En las edades que acoge el Centro de Educación Infantil, el material debe responder a las posibilidades de acción y a la inagotable curiosidad de los pequeños; por ello, hay que disponer además del que podría ser considerado convencional (sonajeros, móviles, pelotas, juguetes tradicionales como muñecas, coches, cacharritos, ropa, mobiliario..., o juegos didácticos y de mesa, como construcciones, lotes, dominós, mecanos, parchís, oca...), de otro tipo de material mucho menos estructurado y definido, pero que precisamente por ello

se presta a ser utilizado por los niños de múltiples formas, para responder a una gran variedad de objetivos. Este tipo de material (botes o cajas de cartón, tacos de madera, trozos de tela...) resulta particularmente propicio para las actividades de juego simbólico, pues al carecer de una funcionalidad precisa permiten al niño proyectar en él su conocimiento de la realidad, sus fantasías y sus vivencias. Se estimula así un tipo de juego que tiene tanto valor afectivo como relacional, como cognitivo.

Materiales para el desarrollo de la inteligencia lingüística.

Juguetes con voces y sonidos, muñecos, teléfonos, micrófonos karaokes de juguete, juguetes representativos de medios de transporte: (avión, bus, auto, coche...), objetos que representen instrumentos de la vida real, títeres, libros de textos e imágenes, animales de madera, plástico y peluche, juegos de café, cocina, cuarto, sala, comedor, etc., útiles de limpieza y labores, juguetes representativos de medios de transporte: (avión, bus, auto, coche, entre otros), juegos de roles: médico, peluquero, mecánico, carpintero (sus medios e instrumentos), teléfono, juegos de construcción, imprenta, juego de tránsito vehicular, caballo de madera, pelota, dominós de animales, de colores, de frutas y vegetales, de medios de transporte, etc., cajas de sorpresas, tocadiscos, juguetes de cuerda, disfraces, casas de muñecas, parchís, lottos, televisor de imágenes, juegos colectivos: monopolio, damas chinas, etc., cuquitas, juegos de láminas diversas tipo tarjetero, banda elástica de bolas plásticas sonoras, espejos de juguetes, y todos aquellos que estimulen el uso de la palabra en situaciones prácticas.

Materiales para el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática.

Juegos educativos electrónicos con resoluciones de problemas, cálculo, rompecabezas lógicos, numéricos, de conjuntos diversos, juegos de seriación, comparación, clasificación, identificación, modelos y planos, juegos de engranajes, brújulas de juguete, acertijos, juegos de inclusión: de colores, formas, tamaños, calculadoras de juguete, juegos matemáticos de ensarte, encaje, cubos de Rubik, instrumentos científicos de juguete, pirámide, cajas de formas y colores, figuras geométricas de madera y plástico, clavijeros, juguetes mecánicos y de cuerda, electrónicos, dominós de letras y números, juegos de arquitecto, constructores, imprentas de mano de figuras diversas, mecanos, juegos de herramientas, y todos aquellos que impliquen comprender relaciones cuantitativas y patrones lógicos.

Materiales para el desarrollo de la inteligencia espacial.

Juegos de radio control, arrastres y gateadores, juegos de engranaje, pizarras, juegos electrónicos con gráficos, plastilina, rompecabezas de imágenes: animales, plantas, paisajes, mosaicos de formas y colores, dominó de figuras geométricas, animales, colores, laberintos, bloques, libros de imágenes, ordenadores de juguetes con actividades de dibujos, coloreados, cuadernos de colorear, recortar y rellenar, cuentas de ensartar, plastilina, pelota, pirámides, juegos de inclusión: figuras geométricas, animales, objetos, etc., tableros excavados con figuras, moldes, juego de argollas, modelos de aviones, barcos y otros medios de transporte, cubos de construcción, dados de colores, temperas y lápices de color, crayolas, marugas (sonajeros), móviles, tentempié, videos, juegos gráficos, juguetes lumínicos, calidoscopios, transformers, y otros más que permitan la representación de imágenes y las interrelaciones de espacio, figura, forma, color y línea.

Materiales para la inteligencia físico-cinestésica.

Juegos de arrastre, gateadores, pantallas de dibujo, construcciones, engranaje, carruseles, toboganes, aparatos de juego de tareas exteriores, escaleras, suizas, triciclo, carriola, coches, carros de tirar y empujar, plastilina, juegos de dibujo, de construcción, cubo y pala, martillo y tacos, pelotas y balones, tijeras, carretilla, caballo para montar, de plástico o de madera, juegos de lazada y acordonamiento, sonajero, juego de argollas, arco y flecha, tiro al blanco, raqueta, patines, juegos de herramientas diversas, caña de pescar, trompo, juego de pompas de jabón, moldes para juego de arena, palitos chinos, regadera, cuerdas, bolas, hula-hoops, aros grandes, diabólos, sacos de sorpresa, clavijeros, y todo lo que promueva sensaciones somáticas, de equilibrio físico, de aprendizaje manual.

Materiales para la inteligencia musical.

Educativos electrónico con sonidos y ritmos musicales, micrófono de juegos imitativos, reproductores de C.D., radio y tocadiscos de juguete instrumentos musicales de juguete: guitarra, armónica, xilófono, piano, corneta, entre otros, equipos de percusión: tambores, pandereta, maruga y otros objetos sonoros, cajas de música, grabadoras, cassettes y compactos infantiles, campanas diversas, flautas y silbatos, maracas, claves, cascabeles, caja china, triángulo, radio y tocadiscos de juguete, marimba, castañuelas, chicharras, móviles sonoros, micrófono de juegos imitativos, walkman, y aquellos juguetes que signifiquen percibir sonidos armónicos y musicales.

Materiales para el desarrollo de la inteligencia natural

Vídeos de la naturaleza, láminas, calidoscopios, lupas, semilleros, sonidos de animales, diapositivas de animales, objetos, frutas y plantas. Juegos de cocina para elaborar sencillas rectas, macetas, etc.

Materiales para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Juegos de mesa diversos: damas, parchís, monopolio, lotería, dominós, entre otros, juguetes para actividades colectivas: herramientas e implementos laborales, carretilla, disfraces, tienda de campaña y juguetes de campismo, bus y coches, accesorios para juegos de imitación: muñeca, animales de plástico, madera y peluche, títeres, juegos de comedor, sala, cuarto, de la escuela, entre otros, pelotas, balones y cestas, útiles de limpieza, juegos de peluquería, juego de poner rabo al burro, suizas largas, carrusel y otros elementos de juego de áreas exteriores, retablo de títeres, y todos los demás juguetes que faciliten la comunicación social y el contacto afectivo con los demás.

Materiales para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

Juguetes electrónicos de manipulación individual, juguetes con formato ordenador, juguetes que representen objetos de la vida adulta (CD, máquinas fotográficas, teléfonos, ..) Calidoscopio, view-masters, diapositivas de animales, objetos, frutas y plantas, móviles, libros e imágenes plásticos, tarjeteros plásticos de figuras, lápices y crayolas, tempera, plastilina, ataris, videos, cajas de sonidos, juguetes electrónicos de manipulación individual, cuquitas, juegos didácticos con autocorrección, videojuegos, y algunos otros que faciliten la concentración individual y las premisas de la autoinspección.

Como se observa, la ubicación de los materiales responde fundamentalmente al tipo de inteligencia que promueve de manera eficaz, si bien hay materiales que son "multipropósito", por las infinitas posibilidades que ofrecen para la estimulación del desarrollo, como es, por ejemplo, el caso de la pelota, uno de los más universales, tanto por las inteligencias sobre las que actúa, como por el hecho de ser utilizada en todas las etapas del desarrollo. Incluso, hasta en la inteligencia intrapersonal, que es tan difícil de estimular en la etapa infantil por las pocas posibilidades al alcance del niño para introspeccionarse, la pelota, en el juego solitario, puede constituir un medio de autoevaluación de las propias habilidades. Por eso es que, un material sabiamente seleccionado es quizás uno de los medios más afines al niño y la niña para estimular sus inteligencias.

2.4.d.3. El tiempo

Para realizar una Programación de Unidades Didácticas, tenemos que tener en cuenta el calendario escolar y los horarios del centro y diarios.

El horario es un elemento importante en la organización escolar, ya que rige y dispone el desarrollo práctico de todas las actividades escolares, armonizando tiempos, materias y elementos personales (maestros y grupos de alumnos).

La elaboración de un horario para la Educación Infantil ha de realizarse en función de los criterios didácticos-pedagógicos, psicológicos o de aprendizaje, y fisiológicos o de higiene.

La organización del tiempo debe ser flexible y se ha de estructurar en torno a diversas actividades, además de las sugeridas en cada unidad didáctica:

ü Un tiempo libre destinado a que el niño pueda experimentar, comunicar y relacionarse automáticamente.

ü Un tiempo de rutinas que permita al niño estructurar la secuencia de acontecimientos en la Escuela Infantil.

ü Un tiempo de actividades con distintas naturalezas y función dentro del currículo no sólo referidos al centro de interés de la experiencia.

Con todo ello es importante considerar que el tiempo viene marcado fundamentalmente por el ritmo de los niños y que dada la mayor capacidad de representación en esta edad (nociones de mañana, ayer, hoy, etc.), se pueden trabajar actividades de mayor duración ya que los niños pueden encontrar la conexión que existe entre actividades que están separadas en el tiempo.

Durante el nivel maternal de 0 a 3 años los aspectos relativos a la organización del tiempo deben ser especialmente considerados, el niño pasará de estar regido por su propio ritmo biológico (que hay que respetar de forma bastante escrupulosa en las primeras fases de su adaptación a la vida del Centro), a ajustar la satisfacción de sus necesidades a un ritmo externo, lo que le supondrá sin duda demoras y renunciaciones. Vale la pena tener este hecho en cuenta para evitar la excesiva rigidez y la prisa para lograr este objetivo, que es por otra parte fundamental.

El niño de cero a seis años pasa de los movimientos reflejos a la coordinación motriz, de la acción al pensamiento lógico, de la dependencia total a un alto nivel de autonomía, del egocentrismo a una considerable descentralización, etc. Todo este proceso de desarrollo físico, emocional y cognitivo se construye a base de tanteos, de ensayos y errores, de repetición. Si observamos a los niños pequeños vemos la necesidad que tienen de repetir la misma acción, los mismos movimientos, los mismos juegos. Es el tiempo que cada niño necesita para construir sus estructuras mentales, para elaborar y resolver sus conflictos emocionales, para incorporarse e integrarse en su entorno.

El tiempo de cada niño supone vivir plenamente, lentamente su período sensoriomotor, su actividad simbólica, su mundo de fantasía, sus procesos mentales; por tanto, permitirle saciar adecuadamente sus necesidades desde su peculiar modo de ser. Es de capital importancia, por tanto, conocer el mecanismo y los procesos que generan el desarrollo humano, ya que sólo a partir de este conocimiento podemos comprender y valorar la importancia que tiene el tiempo en el crecimiento del niño.

El proceso "acomodación-asimilación", conlleva un tiempo para la acción, para la experiencia y un tiempo para la incorporación e integración de sensaciones, sentimientos, conceptos, etc. Ahora bien, todos sabemos que este tiempo es diferente desde donde actúa y en las que integra lo nuevo, los cambios, y desde donde avanza en el conocimiento de sí y del entorno que le rodea.

Este respeto al ritmo de autoestructuración emocional, cognitiva, social, se une también al ritmo que cada niño necesita para establecer la comunicación, la participación grupal, el cambio de actividades, el paso de una situación a otra, etc.

El respeto al ritmo de cada niño es, pues la premisa fundamental para que él viva como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar.

Otro aspecto estructural de la persona es su relación espacio-temporal. Las coordenadas espacio-tiempo son, sin duda, los ejes sobre los que se apoya básicamente nuestra seguridad y estabilidad psíquica.

Las necesidades biológicas del niño son las que marcan, en un principio, los ritmos y frecuencias necesarias para su orientación temporal: el alimento, los cambios, los sueños, son las primeras pautas y las primeras referencias en el niño.

De estas primeras pautas de tipo orgánico, el niño va pasando progresivamente a otras de

tipo social, (marcadas por nosotros), pero ambas se tienen que vivir con un ritmo estable; es a partir de esta estabilidad desde donde el niño comienza a diferenciar los distintos momentos del día y lo que le permite recordar, prever y anticipar los que vendrá después.

Ahora bien, esta estabilidad no se puede confundir con rigidez ni con una excesiva división del tiempo. Junto a la necesaria estabilidad en los ritmos y frecuencias, el niño necesita vitalmente la flexibilidad de unos tiempos en los que pueda vivir y satisfacer sin prisa, a su ritmo, los descubrimientos, las relaciones, las emociones...y contemplando, igualmente, una cierta amplitud en el tiempo que se destina en el paso de una actividad a otra.

La organización pedagógica de la clase entendida como la distribución de las actividades en el tiempo, implica no sólo la división del tiempo, sino y fundamentalmente, como ya se ha dicho, una determinada concepción pedagógica y metodológica en la que se incluye y se interrelaciona el tiempo, el espacio, los objetos, las relaciones y la actitud del adulto.

El tiempo en este sentido no se puede tratar en abstracto o aisladamente ya que su distribución comporta y refleja la concepción pedagógica y los objetivos educativos que cada uno de nosotros tenemos.

Quizás tendríamos que empezar cuestionándonos en que medida las actividades y los tiempos que a ellas dedicamos responden a las necesidades estructurales del niño: sus intereses, ritmos, proceso, etc.

Las actividades y su distribución en el tiempo pueden ser muy diversas, y es de desear que sean muy diversas, pues dependen de muchos factores: edad y características de los niños, la evolución que el grupo experimenta, nuestro carácter y personalidad, nuestra formación y nuestra capacidad ,etc.

Lo importante en las actividades y su distribución en el tiempo es que no todos los niños tengan que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo, pues es evidente que no todos tienen el mismo ritmo, ni todos están interesados por lo mismo.

Partiendo de que cada edad tiene unas necesidades y unos ritmos diferentes en cuanto al tiempo para actividades, número de comidas, horas de sueño, etc.; al distribuir el horario general del centro, tendremos presente:

- El ritmo de las distintas actividades
- El horario de comidas y el intervalo entre ellas
- Distribución de las horas de sueño
- El número y la duración de los períodos dedicados cada día a juegos

La distribución del tiempo en el aula es un marco de referencia que ayuda al niño y al docente en la tarea de tener que decidir qué se va a hacer después, o de saber de que tiempo se dispone para realizar una actividad. una vez encontrado el horario en el que los niños se sienten más a gusto, podemos hacerlo más flexibles en función de alargar algunas actividades en las que nos encontramos mejor o cambiar las siguientes por propuestas de actividades que interesen y que no habían sido programadas.

Es importante que los niños comprendan el horario, que tengan puntos de referencias claros para no andar perdidos en el tiempo. Para ello es conveniente seguir algunas pautas:

1. Mantener las partes del horario en el mismo orden.
2. Recordar en la conversación con los niños las cosas que se han realizado durante el día, las cosas más importantes que han ocurrido durante la semana, etc.
3. Establecer símbolos para cada actividad o período, así como señales que marquen el final o el inicio de las diversas actividades.
4. Advertir a los niños del tiempo que les falta para iniciar otro tipo de actividad de manera que no se queden sin acabarlo aquellos que se lo hayan propuesto:

el tiempo de rutinas

Entendemos la rutina como "el conjunto de acciones con carácter repetitivo que el niño

realiza cada día y que le conducen a la adquisición de un conjunto de hábitos y comportamientos

Al hablar de rutina tendríamos que plantearnos el conjunto de acciones que el niño realiza de la misma forma y respetando el proceso de temporalización. Para adquirir una rutina tendremos que tener presente los siguientes puntos:

- Seguir siempre el mismo orden.
- Focalizar los cambios al final y al comienzo de la realización.
- Establecer determinadas contraseñas que le recuerden al niño dicho cambio.

Por lo tanto la adquisición de una rutina requiere una buena planificación del horario que tiene como objetivo más que la ejecución de determinados trabajos la adaptación a los diferentes cambios en el proceso de temporalización. Estos pueden ser:

- Momento de la asamblea que tiene como objetivo la programación de un trabajo que tiene que realizar.
- Período de trabajo que consiste en la realización del trabajo elegido.
- Cambio de actividad. Períodos destinados a recoger y ordenar el material utilizado.
- Período para recordar de grupos pequeños y de ocupación. Es el momento en que los niños hacen copartícipes a sus compañeros de su trabajo. Su objetivo es crear un ambiente de participación y de cooperación e interiorización de la situación.
- Actividades al aire libre. En él hay que habituarle a que realice determinadas actividades, principalmente de tipo físico.
- Puesta en común, en la que participa todo el grupo en el lugar designado para ello.

Conviene dejar claro, de todas maneras, que al referirnos a rutinas no manejamos ese término en su acepción más vulgar de automatización o secuencia rígida o inflexible. Aunque la rutina fija una secuencia o procedimiento no lo hacemos inflexible.

Las rutinas en educación infantil no se sitúan ni definen un contexto de imposición, no son elementos de cierre sino de estructuración. Definen un contexto de seguridad a través de la conservación y mantenimiento de pautas. por otro lado tenemos que tener claro que las rutinas son aprendizajes, son algo que los niños han de aprender. Por lo general se recomienda que para asegurar su aprendizaje, inicialmente se siga siempre el mismo orden en las actividades, que se mencione claramente y con frecuencia por el docente el nombre de cada momento de rutina.: "Ahora nos toca ordenar, estamos en el momento de la limpieza, después empezaremos el silencio".

Partes del horario

1. Preparación de la actividad Cada niño decide que trabajo va a realizar después, qué rincón o actividad ha elegido, que necesita, etc.
2. Período de trabajo Los niños ejecutan las actividades que propusieron. el docente durante este período apoya para que todos la realicen.
3. Recogida Acabada la sesión de trabajo, los niños clasifican, ordenan y guardan los materiales que utilizaron durante el período de trabajo y los trabajos que no terminaron.
4. Revisión del trabajo Para el período de revisión del trabajo se pueden formar pequeños grupos. Mientras un grupo está con el docente para comentar, revisar y poner en común la tarea que ha realizado cada uno, los otros grupos pueden trabajar en actividades con materiales sugeridos por el docente: plastilina, puzzles, cuentos, etc...
5. Reunión en gran grupo Los utilizaremos para cantar, tocar instrumentos, realizar juegos, recitar poesías, contar cuentos, comentar algo que ha pasado y que ha interesado al grupo, para que en asamblea organicemos el propio tiempo

En base a todo esto se elaboraran los distintos horarios para cada nivel.

2.5. La Evaluación

La evaluación sirve para comprobar hasta qué punto las actividades de aprendizaje, tal como se han organizado y desarrollado, han producido los resultados propuestos como deseables, determinando de este modo los aspectos positivos y negativos del programa. También permite comprobar la efectividad del maestro/a y los medios utilizados, y en general verificar el comportamiento de todos los elementos de la programación.

La evaluación del proceso se integra en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, y contribuye, en gran medida, a su mejoramiento.

Además, es recomendable que en las programaciones de Unidades Didácticas se diseñen pruebas de evaluación que lleven al conocimiento de en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos, qué actividades han sido más ricas, qué sujetos han logrado superar los objetivos básicos y cuáles no y en qué.

A efectos de la programación han de tenerse en cuenta los siguientes principios:

a) Establecer unos criterios de evaluación que supongan una coherencia entre la clase de objetivos propuestos, el tipo de actividades realizadas y la forma de evaluación. Es decir, se trata de asegurar que las pruebas de evaluación que se propongan sirvan efectivamente para controlar el tipo de conducta formulada en el objetivo y desarrollada en la actividad o actividades correspondientes.

Por ejemplo, un objetivo de carácter psicomotor, desarrollado a través de determinados movimientos del cuerpo, no puede evaluarse mediante una pregunta oral, sino con el mismo tipo de movimientos desarrollados.

b) Utilizar en las actividades de evaluación las mismas modalidades y formas de trabajo, instrumentos y materiales que se han utilizado a lo largo del proceso de aprendizaje.

c) Concebir la evaluación de forma continua e integral, sirviendo fundamentalmente de orientación para conocer las posibilidades y limitaciones de cada alumno y de regulación o reorientación del proceso educativo, pudiendo incidir este reajuste en la propia programación, en su ejecución o en el mismo diseño de evaluación.

Ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño y determinar si se van consiguiendo o no las intenciones educativas que guían la intervención pedagógica, requiere una evaluación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe formar parte de este proceso guiándolo y reconduciéndolo, de modo que en cada momento sea posible determinar las situaciones, materiales y recursos más adecuados para aportar una ayuda individualizada que permita franquear los obstáculos y continuar el proceso. La evaluación no consiste, pues, en hacer juicios de valor sobre el niño o sus trabajos, sino en recoger toda la información necesaria para apreciar y ajustar eficazmente la acción educativa.

Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el maestro/a conozca al niño que llega por primera vez al Centro. Esta exploración inicial es diferente en Educación Infantil respecto a lo que sucede en otros niveles educativos, ya que ahora no es posible orientarse por informaciones sistematizadas del proceso de aprendizaje, recogidas en anteriores etapas de la historia educativa del niño. Cuando el niño ingresa en el Centro de Educación Infantil, el maestro/a se servirá de forma principal de las informaciones que los padres proporcionen en la entrevista inicial. Esta información recogerá de manera clara y precisa tanto aspectos de la historia personal y características más relevantes de la historia y evolución del niño, como aquellos otros que se refieren a su vida cotidiana: rutinas, hábitos y preferencias, costumbres, relaciones...

La información recogida en la entrevista inicial con los padres complementará, en los primeros días, con la observación directa por parte de los maestros del proceso de adaptación al nuevo contexto de vida del niño: relación con los adultos, con otros niños, con los nuevos espacios y objetos, comportamientos ante nuevas situaciones y estrategias ante

los problemas, dificultades y obstáculos más frecuentes.

A partir de este momento, la evaluación pasa a formar parte indispensable del proceso de formación, pudiéndose utilizar todas las situaciones educativas para analizar los progresos o dificultades de los niños, de modo que se clarifique qué tipo de intervenciones son precisas para estimular su progreso. Una evaluación formativa de estas características permite indagar qué cambios se producen como resultado de las diferentes intervenciones y qué objetivo es adecuado para proponerse a continuación. Al maestro/a le será así posible reajustar continuamente actividades, ayudas, objetivos, etc. Le será posible también evaluar su propio proyecto de trabajo y el proceso de su puesta en práctica, haciendo posible una valoración de su adecuación y cumplimiento.

La observación de los niños en las diferentes situaciones que se dan en el Centro de Educación Infantil es una de las técnicas más valiosas para este tipo de evaluación. El maestro/a puede llevar a cabo la recogida de esta información en situaciones no estructuradas (el recreo, los pasillos, el comedor...), durante la realización de determinadas tareas (juegos, dibujos, dramatizaciones...), en el contexto de su interacción educativa personal con el niño de que se trate, o en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideren más relevantes y para los que es necesario realizar una actividad específica en la que dichos aspectos se manifiesten claramente. En cualquier caso, la observación que se realice y la evaluación que de ella se desprenda deben tener en cuenta y resaltar los aspectos positivos, los logros y realizaciones a partir de los cuales será posible tratar de superar las dificultades que eventualmente puedan detectarse.

La evaluación realizada por el maestro/a no es la única que tiene lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La auto-evaluación forma también parte del proceso, pues los niños se auto-evalúan constantemente y elaboran así una opinión sobre ellos mismos y sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, durante los años que abarca esta etapa educativa, la opinión que de sí mismo se forman los niños depende en gran medida del adulto. Por ello, el maestro/a deberá objetivar al máximo los criterios en los que basa sus valoraciones, dejando claras las reglas y normas que rigen la vida del Centro y permitiendo a los niños saber con claridad qué es lo que se espera de ellos, tanto en términos de comportamiento general, como en términos de rendimiento. Lógicamente, lo que de cada uno se espera debe estar relacionado con lo que cada uno puede, por lo que una de las aportaciones más importantes de la observación consiste en informar al maestro/a de nivel de desarrollo y competencia alcanzado por el niño en distintas habilidades, de las posibilidades de ampliación. Este ajuste entre lo que el niño ya puede y aquello que se pretende que adquiera, requiere una intervención cuya eficacia se basa en gran parte en el conocimiento del niño, de donde la importancia de una adecuada evaluación de su nivel actual y de sus posibilidades.

Por otra parte, la evaluación no sólo sirve para reconducir continuamente el proceso educativo en el interior del Centro, sino que debe servir también a los padres de los niños. De esta forma, podrán confrontar las observaciones que sobre el cambio experimentado en el niño, cuando está en el Centro, hace el Maestro/a, y lo que ellos aprecian cuando el niño está en casa. De esta comparación se pueden sacar provechosas consecuencias de cara a la formulación de nuevas propuestas y experiencias, favoreciéndose además las relaciones entre la familia y el Centro.

Esta evaluación continua, basada en la observación, es la que permite al maestro/a ayudar a los niños a vencer los obstáculos que encuentran, a alcanzar las metas que se proponen. Permite, pues, articular las estrategias de intervención educativa en un contexto en que la actuación compartida, la actividad conjunta entre niños y maestro/a es el requisito para la actuación autónoma e independiente por parte del niño.

La evaluación, por tanto, no implica únicamente al niño, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa.

La evaluación, de acuerdo con los principios del Diseño Curricular, tiene por objeto «valorar las capacidades» expresadas en los objetivos Generales, tanto de Etapa como de Área.

Estas capacidades, por su naturaleza, no son directamente evaluables, pero sí lo son de forma indirecta. El maestro/a deberá concretar qué aprendizajes o conductas espera observar en sus alumnos como manifestaciones concretas del desarrollo de las capacidades, por tanto al final de cada unidad didáctica debemos presentar una escala de observación que no permite llevar un seguimiento de la consecución de los objetivos. En ellos tendremos en cuenta si los objetivos propuestos en la unidad han sido conseguidos por los niños.

2.5.a. Evaluación de los Alumnos:

A) Evaluación inicial.

Se pretende recoger información sobre el momento en que se encuentra cada niño, en cuanto a algunos aspectos evolutivos y de aprendizaje que van a ser objeto de trabajo en esta unidad didáctica. Por medio de las actividades introductorias, se observarán y registrarán los diferentes aspectos que se han descrito en el apartado «principios psicopedagógicos», sobre todo los referidos a:

- Conocimiento del esquema corporal.
- Actitudes de cuidado y limpieza corporal.
- Autonomía en la resolución de tareas diarias.
- Coordinación de su acción con los otros.
- Comprensión de mensajes orales.
- Representación de la figura humana.

B) Evaluación continua.

En cada una de las actividades que realizan los alumnos, observaremos el grado de comprensión de la actividad, el esfuerzo, interés y actitudes en su realización, y como concluyen el proceso.

La observación directa es el método más adecuado para evaluar en esta etapa educativa. Observaremos y registraremos, de forma continua y sistemática, los siguientes aspectos de cada niño:

Aspectos relacionales:

- Con los compañeros.
- Con el maestro/a.
- Con la familia.

Aspectos personales:

- Autonomía personal (higiene, orden...).
- Hábitos de trabajo.

Adaptación a la escuela:

- Aceptación de las normas de convivencia.
- Grado de satisfacción personal.

Dentro de la evaluación continua que se realiza a lo largo de toda la unidad didáctica, se planificarán unos momentos, hacia el final de la unidad, en los que se evaluará la adquisición de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con la unidad didáctica, para poder programar la siguiente unidad a partir de las adquisiciones efectuadas por cada niño.

Para ayudar a sistematizar y registrar la información obtenida mediante la observación, diseñamos algunas actividades específicas, que llamamos Actividades para la Evaluación. El maestro/a buscará el momento idóneo, (como en cualquier actividad), para desarrollarlas de forma natural, enmarcadas en el ritmo cotidiano, que le permita una mayor dedicación a la tarea de observación y registro.

2.5.b. Evaluación de la Unidad Didáctica.

Es conveniente evaluar todas las variables que puedan influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual se valorará.

1. Actividades de Enseñanza y Aprendizaje

- ¿Son adecuadas a los objetivos que se pretenden?
- ¿Están adaptadas a la realidad y a los intereses de los alumnos?
- ¿Tienen todas ellas un carácter lúdico y activo?
- ¿Se pueden trabajar las distintas áreas de manera globalizada?
- ¿Se han desarrollado en un clima afectivo positivo?
- ¿Se tienen en cuenta las actividades, las diferencias individuales?

2. Recursos

Personales:

Maestros

Cómo nos hemos implicado en las actividades
Cómo hemos orientado y desarrollado las actividades
Si hemos organizado correctamente los recursos
Cómo ha sido nuestra intervención en la participación de padres
La participación en la salida ha sido positiva para el niño.

Padres

Participación en las salidas.
Se analizará con los padres su participación en la actividad.
Ventajas e inconvenientes. Ha representado su participación.
Problemas que han surgido.
Actitud hacia los niños.
Actitud de los niños hacia ellos.
Participación en las actividades de autonomía personal que han desarrollado en casa los niños.

Materiales:

. ¿Qué tipo de material se ha utilizado?

- Los que tenía ya.-
Se ha tenido que elaborar nuevo material.
- El material previsto era el adecuado.
- Permite su utilización autónoma.
- Facilita la socialización.

Espacio:

La planificación del espacio es adecuada.
El ambiente ha resultado motivador, funcional y cálido.
El espacio externo es adecuado para las actividades realizadas en él.
Las posibilidades de actuación de los niños sobre el espacio eran buenas.

Tiempo:

- ¿La duración de la unidad didáctica ha sido correcta?
- ¿Se dio suficiente tiempo para la realización de cada una de las actividades?
- ¿Ha habido tiempo para lo espontáneo?
- ¿Ha habido tiempo para lo individual?
- ¿Y para lo afectivo?

3. Modificaciones surgidas en el desarrollo de la unidad didáctica y aspectos a tener en cuenta en posteriores unidades.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Recursos.

Tiempo.

Organización.

R E S U M E N

Una vez estudiados todos los elementos que intervienen en el desarrollo de una Programación, diremos que una vez concretado en el Proyecto Curricular del Centro las Unidades Didácticas a tratar en cada curso y una vez pormenorizados los objetivos y contenidos correspondientes, cada maestro/a desarrollará las Unidades Didácticas de su programación teniendo en cuenta cada uno de los elementos que la integran.

Resumiendo, señalaremos que los elementos claves a tratar para el desarrollo de una Unidad Didáctica serán:

- * Elección razonada del tema de la Unidad Didáctica, en el contexto de nuestra escuela.
- * Elección de contenidos y objetivos que se van a trabajar. Esto se hará en paralelo (porque objetivos y contenidos se relacionan en profundidad), y teniendo presentes los que define el Proyecto curricular del Centro.
- * Diseño de actividades, ordenación y secuenciación en relación con los objetivos y contenidos elegido.
- * Selección de los recursos.
- * Reflexión sobre los principios psicopedagógicos que deben orientar los objetivos, contenidos y actividades de esta unidad didáctica.
- * Elaboración de criterios y actividades de evaluación en todo el proceso de la Unidad Didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNET, O. y LEZINE, I.: El desarrollo psicológico de la primera infancia. Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años. Pablo de los rios, 1978.

BURÓN, J. Motivación y aprendizaje. Ediciones Mensajeros. Bilbao. 1997.

CAVE, R. : Introducción a la programación educativa. Anaya, Salamanca, 1976.

COLL, C. Psicología y currículo. Laia. Barcelona. 1997.

DEBESSE-ARVISSET: El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Fontanella, Barcelona, 1974.

ESCUADERO, T.: Formulación de objetivos para la programación didáctica. I.C.E., Universidad de Zaragoza, 1978.

FIGUEREDO, M. Año de proyectos. Ediciones Independencia. Buenos Aires. 1999.

FOURCADE,R. La motivación en la enseñanza. Narcea. 1987

GAGNE Y BRIGG: La planificación de la enseñanza: sus principios. Trillas, México, 1976.

GALLEGO, D. Y OTROS. Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. UNED. Madrid. 1999.

- GARDNER, H. Inteligencias múltiples. Piados. Barcelona. 1993.
- GARDNER, H. El proyecto Spectrum. Morata. Madrid. 2000.
- GIMENO, J.: La teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Anaya, Salamanca, 1981.
- GOLEMAN, D. Inteligencia emocional. Kairós. Barcelona. 1996.
- GOLEMAN, D. La práctica de la inteligencia emocional. Kairós. Barcelona, 1999.
- GONZALO, R. Educación Tecnológica en edades tempranas. MEC. Madrid. 1991.
- HANNOUN, H.: El niño conquista el medio. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- JÁUREGUI, J. Cerebro y emociones. Maena Ediciones. Madrid. 1998.
- KAMII, C. Juegos colectivos en la primera enseñanza. De Vrie. Madrid. 1998.
- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H.: El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización. Morata/M.E.C., Madrid, 1987.
- NERBOVIC, M. H.: Planeamiento de unidades. Un modelo de desarrollo del currículo. Guadalupe, Buenos Aires, 1978.
- PASCUAL, A. La unidad didáctica. Bruño. Madrid. 1995.
- PETERSEN, W.: La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica. Santillana, Madrid, 1976.
- ROBERT AMENGUAL, B.: Evaluación formativa. Cincel, Madrid, 1990.
- RONALD, G.: Introducción a la programación educativa. Anaya, Salamanca, 1976.
- STERNBERG, R. Más allá del cociente intelectual. Desclée de Brouweer. Bilbao. 1990
- TABA, H.: Elaboración del currículo. Troquel, Buenos Aires, 1974.
- VIGY, J. L.: Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de dos a siete años. Cincel, Madrid, 1988.