



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Infantil

Propuesta de Intervención Educativa para el desarrollo de: el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la creatividad y el pensamiento divergente; desde la experimentación de diferentes profesiones.

Educational Intervention proposal for the development of: self-knowledge, self-esteem, autonomy, creativity and divergent thinking; from the experimentation of different professions.

Autora

**M<sup>a</sup> Teresa Vizoso Pirajno**

Director

**Daniel García Goncet**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

## ÍNDICE

<b>1. Resumen/Abstract</b> .....	Pág. 3
<b>2. Contextualización</b> .....	Pág. 4
2.1 Realidad educativa. Problemáticas y necesidades detectadas.....	Pág. 4
2.1.1 Docencia tradicional académica.....	Pág. 4
2.1.2 Altas tasas de fracaso escolar.....	Pág. 6
2.1.3 Escasas perspectivas de futuro profesional.....	Pág. 9
2.2 Realidad legislativa. Normativa educativa vigente.....	Pág. 10
2.3 Posible respuesta educativa a las necesidades detectadas.....	Pág. 12
2.3.1 Docencia activa.....	Pág. 12
2.3.2 Aumento de la motivación desde EI.....	Pág. 13
2.3.3 Experimentación de profesiones.....	Pág. 15
2.4 Justificación de la respuesta educativa propuesta.....	Pág. 16
<b>3. Marco teórico</b> .....	Pág. 20
3.1 Ambientes de aprendizaje.....	Pág. 20
3.2 Rincones.....	Pág. 24
3.3 Inteligencias múltiples.....	Pág. 26
3.4 Medio. Elemento. Creatividad.....	Pág. 29
3.5 Pensamiento divergente.....	Pág. 32
3.6 Teorías de aprendizaje.....	Pág. 34
<b>4. Propuesta de intervención</b> .....	Pág. 37
4.1 Contexto de centro dedicado a 3º EI.....	Pág. 37
4.2 Estudio previo.....	Pág. 38
4.3 Características de la etapa de EI.....	Pág.39
4.4 Características de los alumnos de 3º EI.....	Pág. 40
4.5 Objetivos generales de la propuesta de intervención.....	Pág. 42
4.6 Objetivos curriculares.....	Pág. 42
4.7 Objetivos didácticos.....	Pág. 45
4.7.1 Rincón 1: Cineasta.....	Pág. 45
4.7.2 Rincón 2: Esteticista.....	Pág. 46

4.7.3 Rincón 3: Carpintero/a.....	Pág. 47
4.7.4 Rincón 4: Cocinero/a.....	Pág. 47
4.8 Contribución al desarrollo de las competencias básicas.....	Pág. 48
4.9 Contenidos curriculares y didácticos.....	Pág. 49
4.9.1 Rincón 1: Cineasta.....	Pág. 50
4.9.2 Rincón 2: Esteticista.....	Pág. 51
4.9.3 Rincón 3: Carpintero/a.....	Pág. 51
4.9.4 Rincón 4: Cocinero/a.....	Pág. 52
4.10 Metodología didáctica.....	Pág. 53
4.10.1 El juego.....	Pág. 54
4.10.2 La manipulación, la experimentación y la indagación.....	Pág. 55
4.10.3 Los retos y el error como aprendizaje.....	Pág. 56
4.10.4 La cooperatividad.....	Pág. 56
4.11 Temporalización.....	Pág. 57
4.12 Ambiente de aprendizaje (contexto de aula. 3º EI).....	Pág. 59
4.13 Propuesta de actividades.....	Pág. 60
4.13.1 Rincón 1: Cineasta.....	Pág. 61
4.13.2 Rincón 2: Esteticista.....	Pág. 70
4.13.3 Rincón 3: Carpintero/a.....	Pág. 77
4.13.4 Rincón 4: Cocinero/a.....	Pág. 85
4.14 Tratamiento de temas transversales.....	Pág. 93
4.15 Atención a la diversidad.....	Pág. 94
4.16 Evaluación.....	Pág. 96
4.17 Rol del/a maestro/a-tutor/a.....	Pág. 96
<b>5 Referencias bibliográficas-webgráficas.....</b>	<b>Pág. 98</b>
<b>6 Anexos.....</b>	<b>Pág. 102</b>
6.13 Anexo I. Cuestionario ilustrado de profesiones.....	Pág. 102
6.14 Anexo II. Enlace video explicativo infantil de creación de guiones.....	Pág. 103
6.15 Anexo III. Lista de control para evaluar las actividades del rincón 1.....	Pág. 103
6.16 Anexo IV. Modelo de autoevaluación infantil para la actividad 1.....	Pág. 105

---

## 1. RESUMEN

Esta propuesta de intervención va destinada hacia la creación de un ambiente de aprendizaje significativo que englobe las 3 aulas de 3° de Educación Infantil (EI) y los espacios comunes. Un ambiente compuesto por diversos “rincones profesionales” en los cuales se experimenten actividades relacionadas con algunas profesiones.

Estos rincones tienen como objetivo facilitar la construcción de aprendizajes curriculares y transversales, y al mismo tiempo potenciar el desarrollo de la autonomía, el autoconocimiento, la autoestima, la autosuperación, la creatividad y el pensamiento divergente en los niños.

Para conseguirlo, la puesta en práctica de las actividades en los rincones se propone desde: la manipulación y experimentación de materiales, herramientas y elementos profesionales; la resolución de retos cooperativos; y la valoración del error como elemento de aprendizaje y construcción del pensamiento.

**Palabras Clave:** ambiente de aprendizaje, “rincones profesionales”, autonomía, autoconocimiento, autoestima, autosuperación, creatividad, pensamiento divergente, manipulación, experimentación, retos, cooperación, error.

---

## 1. ABSTRACT

This intervention proposal is aimed at creating a meaningful learning environment that encompasses the 3 classrooms of 3rd Preschool Education and the common spaces. An environment made up of various "professional corners" in which activities related to some professions are experienced.

These corners are intended to facilitate the construction of curricular and cross-curricular learning, and at the same time enhance the development of autonomy, self-knowledge, self-esteem, self-improvement, creativity and divergent thinking in children.

To achieve this, the implementation of activities in the corners is proposed from: the manipulation and experimentation of materials, tools and professional elements; the resolution of cooperative challenges; and the assessment of error as an element of learning and construction of thought.

**Key words:** Learning environment, “professional corners”, autonomy, self-knowledge, self-esteem, self-improvement, creativity, divergent thinking, handling, experimentation, challenges, cooperation, error.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

### 2.1 Realidad educativa. Problemáticas y necesidades detectadas

#### 2.1.1. Docencia tradicional académica

Si observamos la realidad actual de las escuelas infantiles que imparten enseñanzas en el segundo ciclo de Educación Infantil (EI) (3-6 años), es posible darse cuenta de la necesidad de modificar ciertos aspectos y de elegir bien de entre las metodologías existentes, y/o proponer nuevas e innovadoras; con el fin de llevar a cabo una mejora de la calidad educativa que se ajuste a las necesidades reales de todos los educandos. Ya no a nivel de atención a la diversidad, que también, si no a nivel de etapa, para ajustarse realmente a las necesidades que, como seres psicosociales en pleno desarrollo personal, puedan tener los niños de estas edades.

En las aulas de EI, según los principios metodológicos de la normativa vigente, se debe de propiciar la construcción de aprendizajes significativos de manera globalizada a través de la experimentación de vivencias relacionadas con la vida real para que así puedan conectar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos de una manera consolidada. La **Orden de 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, en su Art. 10, así lo recalca en dos de sus apartados:

c) El papel activo del alumnado es uno de los factores decisivos en la realización de los aprendizajes escolares. Por ello, en su proceso de aprendizaje el alumno debe desarrollar habilidades para obtener información y para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con las ideas previas y con la experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en las situaciones de su realidad cotidiana.

g) Se potenciará la utilización de materiales diversos para favorecer el descubrimiento y permitir la observación, la simbolización y la representación. Será conveniente el empleo de juegos que desarrollen contenidos concretos, pero también de materiales de uso cotidiano con diferente funcionalidad que los acerquen a la vida real (BOA nº 43, 2008, p.4946).

Sin embargo, según un estudio realizado en diferentes escuelas infantiles a nivel nacional por la universidad de Sevilla (Lera, 2007), este aspecto, de la estimulación para el aprendizaje a través de la manipulación y/o experimentación, es decir, del papel activo del niño tan necesario y esencial para que pueda construir sus aprendizajes de una manera significativa, no se lleva del todo a cabo en la mayoría de las escuelas infantiles españolas.

Los resultados de dicho estudio reflejan que la mayoría de los docentes siguen prefiriendo llevar a cabo una docencia dirigida basada en la transmisión de conocimientos. Este grupo mayoritario es categorizado por Lera (2007) como profesorado más tradicional académico. Así lo afirma ella misma en sus conclusiones:

En cuanto a la práctica educativa observada, parece que el estilo directivo y la transmisión de información es lo más frecuente en España. Estilo que tiene todo su sentido cuando se conoce que el 95% del profesorado de esta etapa educativa utiliza el sistema de fichas como método educativo, dato que es corroborado por otras investigaciones (Lebrero, 1998; Lebrero, 2002) (p.317).

Esta docencia dirigida se caracteriza por ofrecer pocos tiempos de juego libre y propuestas de trabajo cerradas que en su mayoría son fichas interminables que carecen de sentido para los niños, es decir, que la mayoría de las veces están descontextualizadas para ellos. Este aspecto queda reflejado en los resultados que, según Lera (2007), quedaron registrados a través de la rejilla OAP (Lera y Palacios, 1995) en el ya mencionado estudio de la calidad de los centros infantiles:

El profesorado era muy similar en sus prácticas educativas. Se dedicaba sobre todo a informar al alumnado y supervisar su trabajo, por lo que las relaciones, eran mayoritariamente con todo el grupo y con niños individuales (para comprobar su trabajo). El alumnado permanecía la mayor parte del tiempo sentado en pequeños grupos, haciendo sus tareas de manera individual. Estas tareas solían ser de motricidad fina (dibujar, escribir, repasar, picar, recortar), altamente cerradas y estructuradas, algunas de lenguaje (lectura de cuentos, explicación de fenómenos, etc.) y un poco de creatividad, música, de motricidad gruesa, con porcentajes que no superaban el 5% (p.310).

En este sentido, los resultados determinan que por lo general, los aprendizajes que se dan en la escuela, la mayor parte de las veces no están relacionados con la realidad o la vida cotidiana de los niños, es decir, aprenden contenidos con supuestos “adaptados a sus necesidades”, pero estos supuestos no surgen a partir de una necesidad real que haya surgido en su vida cotidiana de aula (Lera, 2007). Lera (2007) así lo menciona en sus conclusiones después de haber recopilado todos los resultados del estudio:

Muchas veces este método de docencia dirigida es denominado como globalizado y, probablemente las justificaciones para su uso, influyan en una percepción del profesorado que ignora que: refuerzan la realización de actividades individuales, de lápiz y papel, con un contenido propuesto por determinadas editoriales ajenas a las necesidades de cada centro y niños, y centradas en el desarrollo de las habilidades de psicomotricidad fina en preescolares. Esta dinámica en las aulas nos indica un profesorado que dedica buena parte de su tiempo a proponer estas actividades, que no potencian el juego libre, ni la autonomía, ni el trabajo cooperativo, ni el interés espontáneo del niño, sino todo lo

contrario, el realizar y terminar una actividad con poco significado para ellos, pero que les prepara para el mundo escolar (Lera, 2002). (p.317).

Por ejemplo, aprenden a resolver problemas matemáticos a través de enunciados que pueden comprender sí, pero que no son relevantes para ellos porque no son experienciales. Se les exponen enunciados pero no a través de situaciones reales que les ayuden a comprender la utilidad de las operaciones que están manejando, aspectos que por lo tanto, se cree que no favorecen ese aprendizaje significativo que se debe de conseguir para que sean seres racionales y posean su propio pensamiento deductivo. Lo que conlleva, a que se crea que en consecuencia, tengan posibles dificultades en cuanto a comprensión, adquisición, asimilación de conceptos, y por lo tanto, a que tengan dificultades a la hora de transferir o generalizar sus conocimientos o aprendizajes a otros contextos de sus vidas.

Este aspecto, se ha demostrado en los estudios sobre la calidad de las escuelas infantiles, ya que esta docencia dirigida y poco experimental, impide en cierta manera que los pequeños puedan adquirir o construir correctamente esos aprendizajes significativos tan necesarios para su desarrollo (Lera, 2007). Según los resultados, se ha determinado que las maneras de ofrecer los contenidos de aprendizaje están íntimamente ligadas al desarrollo infantil, debido a que los niños con prácticas docentes menos “tradicionales-académicas” puntuaban siempre más alto en todas las pruebas realizadas con el instrumento de Observación de Actividades Preescolares (OAP) (Lera y Palacios, 1995).

### **2.1.2. Altas tasas de fracaso escolar**

Si tenemos en cuenta la realidad de los resultados académicos de cursos superiores como es el caso de Educación Primaria (EP) o Secundaria (ESO), se puede destacar que hasta la fecha se vienen dando dichos resultados con altas tasas de fracaso escolar.

En este sentido, Bruselas (2020), según datos de la Oficina Europea de Estadística (EUROSTAT), menciona en el Periódico lo siguiente:

España es el país con mayor tasa de abandono escolar de la UE, según los datos publicados este miércoles por la oficina comunitaria de estadística, Eurostat, que advirtió de que el 17,3 % de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años no siguieron formándose tras finalizar secundaria en 2019. No obstante, la tasa de abandono escolar española ha ido reduciéndose de forma paulatina en los últimos años: en 2006, primer año del que Eurostat dispone de datos fiables, la cifra ascendía hasta el 30,3 %, y ha caído seis décimas porcentuales desde el 2018, cuando se registró un 17,9 %.

En cuanto a las causas del fracaso escolar, no existe unanimidad. Hasta la fecha, se han realizado numerosos estudios con personas que han abandonado el sistema escolar de forma prematura con el fin de determinarlas, pero no ha sido posible llegar a un consenso dado que las variables influyentes son muchas. Lo que sí que se tiene claro es que las variables vienen dadas desde el alumno, la familia, la escuela y la sociedad dado a que se conoce que son los agentes sociales implicados en la educación del mismo.

Dentro de esta perspectiva se ha conocido a través de una serie de estudios que los factores causantes del fracaso escolar vienen determinados por aspectos sociales, económicos y educativos. Así mismo lo afirma Roca (2010) citado por Antelm, Gil, Cacheiro y Pérez (2018), se entiende que *“el fracaso escolar, al igual que el éxito escolar, está determinado por múltiples causas, componentes o factores; así, se habla de causas sociales, económicas y educativas”* (p.131).

En este sentido, se cree que desde EI se puede incidir en las “causas educativas” ya que si consideramos la educación ofertada por la administración, como un proceso global y progresivo que comienza en EI (etapa no obligatoria) y finaliza en la ESO (etapa obligatoria), y echamos la vista hacia un futuro desde el punto en el que nos encontramos; es posible llegar a entender que esta etapa es la base de desarrollo personal y educativo de estos niños, y como consecuencia, un pilar educativo fundamental en el que debemos incidir para evitar, desde nuestra parcela, que estos resultados se establezcan o aumenten (tasas fracaso escolar).

Siguiendo con las posibles causas del fracaso escolar, Antelm *et al.* (2018) mencionan que los resultados de los diversos trabajos y estudios realizados sobre el tema, determinan que está vinculado con aspectos relacionados con: el género (Hafiane, Kaddari, Elachqar, Elaissaoui y Tahraoui, 2015) (Calero, 2010); la clase social de origen del estudiante, la profesión de sus padres, la estructura de su familia, el género del estudiante (Fernández y Rodríguez, 2008); rasgos de personalidad (Migali y Zucchelli, 2017); las actitudes hacia la enseñanza, la autoeficacia (Britner y Pajares, 2006); los intereses (Swarat, Ortony y Reville, 2012); la relación con su entorno más cercano (Cabo y Romero, 2014); la gestión del sistema educativo (Willms y Somers, 2001); el clima escolar, la ausencia de lazos sociales entre alumnado, las políticas o los procedimientos respecto a la asistencia a clase, las estructuras organizativas y el currículo escolar (González, 2006).

Y es en este punto, en el del factor de riesgo causal denominado como “currículo escolar” propuesto por González (2006), en el que se pretende incidir desde nuestra parcela de EI, ya

que como bien dice él mismo, citado por Antelm *et al.* (2018) “*un currículo que proporcione experiencias escolares motivadoras, que atienda al desarrollo intelectual de los alumnos, contribuye a prevenir el abandono escolar*” (p.134). Esto es, que si a los alumnos se les ofrece una enseñanza motivadora, en cierta medida tendrán una buena experiencia escolar, es decir, se sentirán a gusto en la escuela y predispuestos para aprender en ella, y por lo tanto, será menos probable que en un futuro abandonen sus estudios ya que se sentirán cómodos y realizados.

Así pues, se cree que la motivación es uno de los aspectos educativos que más inciden en determinar que las personas durante su proceso de aprendizaje obtengan consecuencias tanto positivas como negativas a nivel educativo (aprobar o fracasar escolarmente) ya que el interés por aprender se cree que es un factor predisponente para ello.

Por lo tanto, se cree que es necesario que desde la escuela se busque motivar a los niños para el aprendizaje si se quiere evitar que el interés por el mismo disminuya y, en consecuencia, los alumnos muestren posiblemente resultados académicos negativos en un futuro.

Bajo esta perspectiva Tapia (1997) determina que a la hora de planificar la acción docente es necesario tener en cuenta una serie de coordenadas, si lo que se pretende es aumentar el nivel motivacional de los alumnos. En este sentido, él mismo menciona lo siguiente:

Las coordenadas para orientar la intervención motivacional son: las características del alumno o su perfil motivacional, las pautas de actuación docente, la interacción dinámica, el clima de clase y la duración de la intervención. (...) Si se analizan, se podrán asumir nuevas formas de actuación más efectivas para despertar la motivación y el interés en los alumnos y alumnas (p.6)

Así pues, se cree que, entre otras cosas, la motivación viene determinada por las maneras de enseñar, de saber implicar a los niños en las actividades de aula, de cómo se les presentan los aprendizajes..., es decir, de cómo los maestros adaptan el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus intervenciones a las necesidades e intereses de los niños. En este sentido Tapia (1997) nos plantea una contraposición de actuaciones o intervenciones docentes en el aula que dejan a entender que si lo que se pretende es motivar a los alumnos, no es muy acertado llevar a cabo una docencia “tradicional” a través de los libros de texto:

Si se examinan las pautas de actuación de profesores a lo largo de una clase, pueden observarse variaciones notables de unos a otros en una serie de características (...). Estas variaciones definen contextos de aprendizaje cuyo significado para los alumnos es también distinto. No es lo mismo comenzar una clase planteando un interrogante que despierte la curiosidad, que pedir a los alumnos directamente que saquen los libros y comiencen a leer. (p.4).

Por lo tanto, desde nuestra parcela de EI se cree que se debe de motivar a los niños para el aprendizaje siendo necesario ofrecerles experiencias motivadoras e interesantes a través de contextos, actividades y materiales estimulantes que se ajusten a sus intereses y preferencias personales y de etapa. Ya que se cree que de esta manera se les estará enganchando para el aprendizaje, y en consecuencia, de esta forma se estaría evitando un factor de riesgo que a la larga podría desencadenar en un futuro fracaso escolar.

### **2.1.3. Escasas perspectivas de futuro profesional**

Se es bien sabido que hay muchas personas que al llegar a la adolescencia no saben qué camino escoger, es decir, cuando finalizan la ESO no saben si coger el bachiller de ciencias, el de humanidades..., si seguir estudiando, si ponerse a trabajar... Estas personas no saben a lo que se quieren dedicar en sus vidas, no saben cuál es su pasión, su “medio” o su “elemento” (Robinson, 2009)...

En esta línea de concepción de “medio” o “elemento”, Robinson (2009) afirma que todos tenemos talento lo que ocurre es que necesitamos poder y saber descubrirlo. Ese talento es el “elemento”. Todos tenemos talento para algo, pero sin embargo la mayoría de las personas viven toda su vida sin saberlo. Robinson (2009) indica que:

Todos tenemos nuestro “elemento”, es decir, que todos somos buenos en algo, y por lo tanto tenemos la confianza suficiente como para trabajar y aprender en él (Por ejemplo, es probable que alguien pueda ser un genio de las matemáticas porque ese es su elemento, pero por el contrario, no se le den bien la música o la literatura). Alguien está en su elemento cuando es alguien que hace algo con lo que se siente cómodo, como pez en el agua.

Así pues, se puede decir que el “elemento” es una manera diferente de delimitar el potencial humano, pero que para descubrirlo hace falta conocerse bien, tener una buena autoestima, saber controlar las propias capacidades corporales, mentales y espirituales. Por lo tanto, según esta concepción todos nacemos con capacidades naturales pero perdemos el contacto con ellas a medida que vamos creciendo. En este sentido Ken Robinson (2009), afirma que:

Cuando estamos en el “elemento”, nos conectamos con nuestro “Yo” más auténtico, con nuestro propósito y nuestro bienestar. Estar en tu elemento implica dos cosas, en primer lugar, es hacer algo que comprendes de manera natural, para lo que tienes aptitudes pero estar en tu elemento es más que eso, ya que en segundo lugar, es necesaria la pasión, para estar en tu elemento tiene que encantarte lo que haces. Si algo te encanta, si algo te apasiona y encima se te da bien, nunca vuelves a trabajar porque vives la vida que te corresponde vivir, te conviertes en tu “yo” más auténtico. Sabes que estás

en tu elemento cuando se te altera el sentido del tiempo. Se reduce a que todo es energía y esta varía mucho a lo largo de la vida, varía en función de lo que hacemos.

Una vez aclarado el concepto y siguiendo con que la problemática se centra desde el punto de que la mayoría de las personas desconocen su “elemento”, es decir, no saben para lo que son buenas, no saben que es lo que les apasiona; se entiende que esto es debido a que desde que estas personas han sido pequeños, no han tenido la oportunidad de conocerse realmente.

En este sentido, se piensa que no se les ha dado la oportunidad de elegir nada, esto es, se les ha impuesto la enseñanza, se les ha dicho que es lo que tienen que creer, que es lo que tienen que pensar, que es lo que tienen que memorizar, que procedimientos tienen que seguir... sin dejar espacio al ensayo-error o al pensamiento deductivo, es decir, se les ha coartado su pensamiento divergente, ya que se les ha indicado que el camino es sólo uno y que además ese es el verdadero... Se cree que nunca se les ha dado la posibilidad de tomar sus propias decisiones, ni de experimentar esas profesiones de entre las cuales tendrán que elegir en un futuro. Y si no han experimentado las labores propias de cada profesión, se plantea: ¿Cómo van a saber cuál elegir?

Además, esa elección la tienen que realizar en base a lo que se imaginan que es o supone cada profesión, es decir, a lo que van a tener que realizar o enfrentarse en cada una de ellas; porque realmente nunca las han experimentado.

Bajo esta perspectiva, me atrevo a lanzar las siguientes hipótesis: Si no han experimentado las profesiones ¿Cómo van a saber realmente si les gustan?, ¿Cómo van a saber si han nacido para ellas?, ¿Cómo van a saber si se les van a dar bien?, ¿Cómo van a saber cuál escoger?, ¿Cómo van a poder desarrollar al máximo su potencial como personas (laboral, personal y socialmente hablando)?, ¿Cómo van a saber cuál es su “elemento” (Robinson, 2009)?

## **2.2 Realidad legislativa. Normativa educativa vigente**

Nuestro actual Sistema Educativo, en su normativa vigente, aboga por la autonomía de los centros. Los centros desde esta perspectiva de autonomía, tienen cierta libertad para adaptar los contenidos mínimos educativos exigidos por ley a sus contextos reales de centro y a las características y necesidades de su alumnado, para garantizar una enseñanza de calidad para todos, compensando así la desigualdad de oportunidades entre el alumnado.

Los contenidos curriculares y transversales a contextualizar, por cada centro, se encuentran especificados con carácter general, tanto a nivel de Estado, en la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación** (LOE) modificada por la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa** (LOMCE), y en el **Real Decreto 1630/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de EI**; como a nivel autonómico desde cada Comunidad Autónoma, que en nuestro caso se encuentran en la **Orden de 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, y en la **Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de ECD, sobre la evaluación en EI en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**.

Cada centro concreta esos contenidos en sus Proyectos Educativos de Centro (PEC). Los Equipos Didácticos lo concretan en sus Proyectos Curriculares de Etapa (PCE). Los equipos Didácticos de Ciclo lo concretan en sus Programaciones Didácticas de Ciclo (PDC). Los maestros o tutores de aula en coordinación con los tutores del mismo curso, la concretan en las Programaciones de Aula (PA), ajustando de esta manera cada vez más, las programaciones a sus características específicas de aula, de alumnado.

Es en este punto, en el de las Programaciones de Aula del 3º curso de EI, en las que se pretende incidir con esta propuesta de intervención didáctica ya que, según la normativa vigente, como maestros tenemos la autonomía pedagógica para poder decidir el tipo de metodología que mejor se adapte a las características y necesidades de nuestro alumnado y a nuestro contexto educativo de aula, con el fin de que nuestros alumnos desarrollen todo su potencial personal de una manera globalizada. La **Orden del 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, en su Art. 17.5; especifica que, *“Corresponde a cada tutor, en coordinación con el equipo didáctico de cada grupo, la adecuación de dichas programaciones, mediante unidades didácticas o proyectos, a las características específicas del alumnado que le haya sido encomendado”* (BOA nº 43, p.4948)..

Además, la normativa aprueba el hecho de que las intervenciones educativas llevadas a cabo en las aulas sean innovadoras, siempre y cuando, busquen nuevas formas de enfocar y favorecer los principios metodológicos generales indicados por la misma. La **Orden del 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se**

**autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, en su Art. 15.4; menciona que, *“Los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar innovaciones, planes de trabajo o formas de organización curricular en los términos que establezca el Departamento de ECD”* (BOA nº 43, p.4948).

Según los principios metodológicos generales de la legislación vigente, los aprendizajes de contenidos, procedimientos y actitudes, deben de estar enfocados hacia el desarrollo global de cada uno de los niños. Aspecto que se pretende que se consiga, entre otras cosas, a través del empleo por parte de los docentes, de una metodología que fomente el papel activo del niño a través de la experimentación para favorecer que los aprendizajes sean significativos. El aprendizaje significativo construido de manera vivenciada y cooperativa entre los iguales (socio-constructivismo), para facilitar el pleno desarrollo global y del pensamiento de todos los niños.

Es por ello que lo que se pretende es proponer es una intervención pedagógica para las aulas de 3º EI, la cual está basada en la vivencia y experimentación de diferentes situaciones “profesionales”. Ya que se cree que de esta manera, los niños se van a implicar más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera activa y van a querer resolver por ellos mismos de manera autónoma, participativa y cooperativa los problemas planteados en cada uno de los “módulos”, construyendo así sus aprendizajes de manera significativa en base a estas vivencias.

## **2.3 Respuesta educativa a las necesidades detectadas**

### **2.3.1. Docencia activa**

Ante la realidad educativa de las escuelas infantiles, la cual refleja que la mayoría de los docentes optan por un tipo de docencia dirigida, considerada por la misma Lera (2007) como más “tradicional”; y habiendo demostrado y comprobado que este aspecto didáctico de transmisión de conocimientos repercute directamente en un desarrollo de los niños menos óptimo, que con otro tipo de prácticas docentes más activas; se atisban una serie de necesidades a nivel de intervención encaminadas hacia la facilitación de experiencias de aprendizaje más “activas” para favorecer el desarrollo global de los niños de EI.

En este sentido, se considera que lo más adecuado para su desarrollo es una práctica docente “activa” en la cual: se les haga personas racionales y críticas, se les deje elegir, se les haga

pensar, se les planteen problemas reales que surjan de la vida cotidiana de aula y que tengan que resolver por ellos mismos, se les posibiliten vivencias significativas, se les haga conscientes de las utilidades de sus aprendizajes para que los puedan aplicar en sus vidas (sino que sentido tendrían), se les ayude a encontrar el sentido a los aprendizajes y no se les haga simplemente memorizar conceptos, se les anime a encontrar respuestas variadas a un mismo problema, se les permita equivocarse y en consecuencia valorar ese error como aprendizaje...

En definitiva, lo que se cree que necesitan los niños es desarrollar un pensamiento autónomo para que así puedan construir sus aprendizajes de una manera significativa, estableciendo así las conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos de una manera más consolidada. Y en consecuencia, se atisba la necesidad de promover prácticas educativas que lo favorezcan. En esta línea conceptual, Lera (2007) explica lo siguiente:

Compartimos y defendemos la necesidad de estimular y educar a los niños de 0-6 años, como una etapa clave del desarrollo. Esta educación debe ser de calidad, para que sus efectos sean positivos, y requiere de unos contextos suficientemente estimulantes, y unas prácticas educativas basada en el afecto, la autonomía, el conflicto y el juego; prácticas que pueden tener lugar en el centro infantil, o en las casas de niños y niñas, y será la calidad de esta estimulación la que tenga sus consecuencias, positivas o negativas, en su posterior evolución personal y escolar (p.319).

Es por ello, que como respuesta a esta necesidad de que el niño juegue un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone una intervención educativa activa a través de un contexto estimulante, compuesto por rincones profesionales, en el cual los niños de manera autónoma por grupos, van a poder experimentar con diferentes materiales e instrumentos una serie de actividades con un alto componente creativo. Además, esas actividades grupales van a estar planteadas desde el conflicto cognitivo, es decir, desde la pregunta, la curiosidad o la indagación de descubrir los contenidos de los aprendizajes propuestos. Así pues, estas actividades van a consistir en una serie de retos, los cuales les van a hacer: pensar, manipular, crear, plantear hipótesis, probar, comprobar, modificar... de manera activa, participativa, autónoma y cooperativa. De este modo, durante todo el proceso los niños van a estar trabajando su pensamiento autónomo y en consecuencia potenciando su desarrollo.

### **2.3.2. Aumento de la motivación desde EI**

Se cree que todo lo que se haga o trabaje en esta etapa va a tener repercusiones en el futuro académico de los estudiantes, es decir, ya no sólo en esta etapa, sino en todas las siguientes

hasta llegar a la vida adulta. Es por ello que desde nuestra parcela de EI, se pretende contribuir en lo que se pueda para que las repercusiones sean positivas, en este caso, a que esas tasas de fracaso escolar anteriormente mencionadas, no sigan creciendo ni se estabilicen. Como se sabe que uno de los factores determinantes o causantes de este fracaso escolar es la “motivación para el aprendizaje”; se atisba la necesidad de tener especial cuidado en este aspecto motivacional a la hora de programar o planificar nuestra actividad docente de aula.

Así pues, desde EI (que es la etapa educativa (no obligatoria) que nos atañe, y por lo tanto nuestra responsabilidad), se cree que es necesario tener especial cuidado a la hora de implicar a los niños en las actividades de aula y de adaptarse a sus intereses, ya que lo que se pretende es: que desarrollen un gusto por aprender, que se impliquen en su aprendizaje, que se sientan cómodos, capaces y con ganas de querer saber más y de querer ser mejores como personas. En otras palabras, se cree que es necesario que se sientan motivados para el aprendizaje, porque al sentirse motivados, se cree que van a querer participar del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se van a implicar en él de manera autónoma, generando así ese gusto por aprender tan buscado.

Para responder ante esta necesidad de “motivación para el aprendizaje”, se propone una intervención dinámica, lúdica y exploratoria que además va a estar adaptada a sus intereses personales. Con esta propuesta, continuamente se van a ofrecer materiales diferentes y nuevos para los niños, con lo cual, al ser nuevos van a despertar en ellos la curiosidad. Los niños van a querer: explorarlos, conocerlos, investigarlos, probarlos, comprobar su funcionamiento... Además, los aprendizajes van a estar presentados con un componente lúdico a modo de retos a superar, con lo cual una vez más, van a despertar en ellos la curiosidad ya que van a querer intentar resolverlos (aspecto que se cree que también va a hacer que aumente su motivación).

Por otra parte, los contenidos curriculares y transversales se les van a ofrecer a través de experiencias reales relacionadas con algunas de las profesiones existentes, y se cree que este aspecto lo más probable es que llame su atención y que les interese, pues según se cree, la gran mayoría de los niños quieren “ser como” o hacer lo que hacen los “mayores”.

En este sentido, además van a poder vivenciar y experimentar directamente cada una de las profesiones ofertadas convirtiéndose o adoptando los roles de las personas que ejercen dichas profesiones. Es decir, durante el desarrollo de las actividades en cada rincón, por ejemplo, se van a poder “transformar” en: cocineros, en cineastas, en transportistas... (“como si fueran...”), aspecto que se cree que además de motivarles, va a potenciar su pensamiento simbólico, el cual

es importante a estas edades debido a su nivel de desarrollo (etapa preoperacional de Piaget, 1968).

Por último, mencionar que para conseguir esa motivación para el aprendizaje, se va a tener en cuenta que las profesiones de cada rincón sean las que les interesen a los niños ya que así nos estaríamos adaptando a sus necesidades reales y el consecuencia se les estaría motivando para querer participar activamente en las actividades de aula. Para ello, antes de decidir las profesiones y de concretar toda la planificación en torno a ellas, se les va a pasar un cuestionario ilustrado para que puedan elegir cuales son las que prefieren.

### **2.3.3. Experimentación de profesiones**

Ante el pensamiento de que la mayoría de las personas desconocen sus talentos y de que éstas viven creyendo que no son buenas para nada porque no han descubierto su “elemento” (Robinson, 2009), se atisba la necesidad de ofrecerles, a los niños desde EI, un primer contacto con experiencias diversas relacionadas con algunas de las profesiones existentes a través de un contexto estimulante, para que puedan vivenciar directamente lo que cada una de ellas lleva consigo implícito. Ya que se cree que lo más probable es que si tienen ese primer contacto con algunas profesiones, van a poder conocer de qué se trata cada una de ellas y van a poder comprobar si se les dan bien, si les gustan, si les motivan...

Así pues, se propone una intervención educativa que les ofrece la vivencia de situaciones significativas y reales relacionadas con algunas de las profesiones que actualmente se vienen realizando en nuestra sociedad. Aspecto que se cree positivo si se tiene en cuenta que un futuro, de adultos, posiblemente sean las profesiones que puede que tengan que desempeñar.

Este primer contacto con las profesiones se va poder llevar a cabo a través de la construcción de un contexto estimulante dispuesto con “rincones profesionales”: taller de carpintería, cocina, sala de estética, estudio de grabación...

Así pues, lo que se propone es que todo lo que actualmente está establecido por la normativa vigente, es decir, todas las áreas y sus correspondientes contenidos curriculares y transversales, se impartan a través de un ambiente de aprendizaje provisto de “rincones profesionales” de actividad relacionados con diferentes profesiones.

## 2.4 Justificación de la respuesta educativa propuesta

Se cree que el hecho de trabajar a través de rincones de algunas profesiones es positivo para el desarrollo global de los niños, porque a través de ellos es posible fomentar los aprendizajes curriculares y transversales; y además, estos se van a poder trabajar de manera experiencial, lo que supone que encima esos aprendizajes van a ser significativos para los niños.

Por ejemplo, explicándolo a “grosso modo”, en el rincón profesional de “la cocina” se pueden trabajar los conceptos matemáticos a la hora a la que a los niños se les proponga calcular las cantidades de los ingredientes necesarios para hacer una receta; se puede trabajar vocabulario (ingredientes, instrumentos, materiales, electrodomésticos... necesarios); se puede trabajar la conciencia del cuidado del medio ambiente (ingredientes vegetales-animales, reciclado del material...); se puede trabajar el cuidado y la salud (previniendo accidentes); se puede trabajar la motricidad y el control corporal (movimientos en el manejo de los utensilios de cocina y en la manipulación de alimentos); se puede trabajar la lectura a través de la decodificación de las recetas necesarias para elaborar un determinado producto (macarrones, ensalada, bizcocho...); se puede trabajar la música a través del empleo de canciones relacionadas con la profesión...

Por otra parte, se propone esta intervención porque se cree que va a favorecer que tengan una primera experiencia con las profesiones, para que así las conozcan por ellos mismos (lo que cada una de ellas implica) y en cierta manera, en un futuro puedan elegir, basándose en sus propias experiencias, decidiendo de manera razonada cuál de todas ellas es la que más les gusta (porque lo han vivido). En este sentido, se cree que así posiblemente encuentren su “elemento” que según Robinson (2009) es aquello que se te da bien, aquello en lo que te sientes cómodo y realizado como persona. Los niños desde muy pequeños ya apuntan maneras, es decir, si se les deja experimentar en diferentes medios, se puede observar en que “medio” o incluso “medios” se sienten más cómodo/s. Se puede observar, y ellos mismos pueden llegar a descubrir lo que se les da bien, lo que les gusta, para lo que han nacido, es decir, su medio o elemento (Robinson, 2009).

Desde esta perspectiva, se puede decir que el hecho de poder explorar y conocer diferentes profesiones o “elementos” (Robinson, 2009) va a facilitar que cada uno descubra su propia individualidad (autoconocimiento), sus competencias, sus puntos fuertes y débiles, a que se conozca como persona...; aspectos que van a ayudar a los niños a planificar metas de manera realista y a evitar frustraciones futuras.

Por otra parte, el hecho de plantear el trabajo en estos rincones de tal manera que en ellos el niño juegue un papel activo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es porque se cree que potenciando su autonomía se va a conseguir que se conozca a sí mismo y que desde ese conocimiento busque las estrategias necesarias que le permitan adaptarse a las exigencias del medio físico y social para poder desarrollarse plenamente como persona. Se cree que, si al niño se le deja “hacer” (autonomía) podrá descubrir lo que se le da mejor y lo que se le da peor (autoconocimiento), podrá superar de cierta manera sus limitaciones si las conoce esforzándose para ello (auto-superación) y en consecuencia, generar un sentimiento de satisfacción personal al comprobar que ha conseguido superar esas limitaciones personales valorándose así positivamente (autoestima).

Así pues, el hecho de fomentar la autonomía y el autoconocimiento con esta propuesta, es porque se cree que estos aspectos van a potenciar su desarrollo a nivel cognitivo. Se cree, que cuanto más se conozca uno a sí mismo, mejor va a saber si es capaz o no de desempeñar una cierta tarea (exigencias) porque va a conocer sus potencialidades y sus limitaciones (hasta dónde llega); y en consecuencia mejor va a saber qué tipo de estrategias tiene que emplear o buscar, para poder resolverla (metacognición). En este sentido, Oses y Jaramillo (2008) definen y entienden el conocimiento metacognitivo como:

- a) conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea;
- b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada;
- c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas (p.191).

Es por ello, que se cree que si se potencia la autonomía, los niños van a poder ser más conscientes de sus características personales, de sus capacidades, de sus limitaciones, de las estrategias de aprendizaje que más les favorecen... por que lo han podido comprobar por ellos mismos de manera experiencial. Se cree que al dejarles “hacer” de manera autónoma y permitirles que se equivoquen, va a conllevar a que sean más conscientes de lo que les funciona y de lo que no, ya que se cree que en todo momento su capacidad cognitiva va a estar implicada en la tarea de manera activa y que ellos van a ir sacando así sus propias conclusiones de manera

directa. Se cree que de esta forma se les hace conscientes de su propio aprendizaje, ya que lo que se está potenciando es su capacidad metacognitiva. En este sentido, se cree que si el niño se conoce habrá más posibilidades de que sea capaz de buscar las estrategias de aprendizaje que más se ajusten a sí mismo para poder construir sus aprendizajes lo más eficazmente posible. Oses y Jaramillo (2008) señalan lo siguiente:

En cuanto al control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, la idea básica es que el aprendiz competente es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo. El aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta y controlado por el sujeto que aprende (Arguelles y Nagles 2007) (p.191).

Por otra parte, el hecho de potenciar la autonomía dejándoles que ellos sean los que busquen las soluciones a los retos planteados y los que experimenten con el material de manera directa; se cree que va a favorecer el desarrollo de la creatividad. Ya que en este caso los niños van a tener que plantear por ellos mismos soluciones (creativas) que crean posibles, van a tener que buscar soluciones alternativas (pensamiento divergente), probar lo que vale y lo que no... En este sentido, Robinson (2009) afirma que:

Una parte de ser creativo, tiene que ver con lanzar hipótesis, probar cosas, hacer bocetos, explorar posibilidades (...). La creatividad es un proceso constante para darle forma a algo y moldearlo. Es un proceso muy práctico, es decir, es el proceso de tener ideas originales que aporten valor.

Siguiendo con que esta propuesta va encaminada hacia la autonomía, y en consecuencia, hacia el auto conocimiento; se propone de esta manera porque se cree que a nivel lingüístico también se va a ver potenciado su desarrollo. Se cree que estos aspectos van a potenciar su desarrollo porque si uno se conoce y es capaz de controlar su mente y su pensamiento, adquirirá de mejor manera sus capacidades lingüísticas. Lo que a su vez de manera interactiva facilitará una mayor comprensión del mundo ya que el lenguaje es el encargado de estructurar el pensamiento, de regular el propio comportamiento y el de los demás; y es el encargado de facilitar el acceso a la información del mundo que nos rodea tanto cultural como físico-social. En este sentido Borjas (2007) menciona que *“es difícil separar el pensamiento y el lenguaje. El lenguaje contiene y expresa el pensamiento. El pensamiento necesita del lenguaje porque toda estructura cognoscitiva es una situación simbólica que puede ser manifestada por signos (Peirce)”* (p.36).

Por otra parte, con esta propuesta se va a potenciar el desarrollo lingüístico porque se va a trabajar desde las profesiones y cada una lleva implícito un léxico especializado que se cree que va a enriquecer el vocabulario de los niños. Además, se cree que se va a potenciar este

ámbito porque la metodología va a plantearse desde un enfoque activo, incitándoles hacia la verbalización constantemente sus pensamientos.

Esta verbalización se pretende que se lleve a cabo con el adulto pero también con los iguales, porque se cree que de esta manera se va a potenciar el socio-constructivismo, es decir, el hecho de que construyan sus aprendizajes entre todos. Lo que a su vez, conlleva a que se potencie el desarrollo socio-afectivo. En este sentido Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) mencionan que en el constructivismo *“los procesos psicológicos y el funcionamiento mental inician en el plano interpsicológico, en las relaciones sociales y en la medida que se reconstruyen y se interiorizan gracias a las acciones de los signos, se convierten en procesos intrapsicológicos para la acción individual”* (p.13).

Siguiendo con el plano socioafectivo, el hecho de plantear en la propuesta el trabajo de manera cooperativa es porque así los niños van a tener que buscar soluciones a los retos planteados aportando en ellos siempre lo que son conscientes que pueden aportar, porque van a tener que ponerse de acuerdo con sus compañeros, van a tener que ayudarse y colaborar entre ellos. Aspectos que conllevan a que se potencie su desarrollo socioafectivo, ya que se está incitando así el trabajo de pautas de convivencia y de relación social. En este sentido, es necesario mencionar que al potenciar el trabajo autónomo desde la cooperatividad, se cree que los niños van a poder conocerse mejor a nivel emocional y afectivo, y en consecuencia van a poder controlar sus emociones y ajustarse en todo momento a las circunstancias y demandas del medio tanto personal (inteligencia intrapersonal) como social (inteligencia interpersonal).

Por último, en cuanto a su desarrollo físico, se cree que se va a potenciar porque en la propuesta, las actividades, tienen un alto componente manipulativo, el cual implica el manejo de ciertos aparatos e instrumentos que precisan de motricidad fina. Se pretende que con la ejercitación de ese manejo desarrollen precisión en sus movimientos. Por otra parte, como también se fomenta el trabajo autónomo, el ámbito de lo físico se va a potenciar. Se cree que a través de la experimentación van a ir controlando su cuerpo cada vez más porque van a tener que estar continuamente adaptando sus movimientos corporales a las demandas del entorno.

### 3. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta que lo que se pretende con esta propuesta es la creación de un ambiente de aprendizaje que englobe todo el espacio educativo, es decir, las tres aulas de 3° EI y las zonas comunes a las mismas (pasillos); el concepto que se va a desarrollar en el primer apartado es el de los ambientes de aprendizaje.

Como este ambiente de aprendizaje va a estar compuesto, de manera armónica, por diversos “rincones profesionales” previstos de materiales y mobiliario específicos y especializados relacionados con algunas profesiones; el segundo apartado va a ser el de los rincones.

Como cada rincón va a destinarse al trabajo de múltiples actividades relacionadas con la profesión en sí a la que va dirigida, y esto implica, en cierto sentido, el trabajo desde diversas ramas de “inteligencia”; en el tercer apartado se va a tratar el tema de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), y en el cuarto apartado el tema del “elemento” que está ligado al desarrollo de la creatividad (Robinson, 2009).

Por otra parte, como lo que se pretende es que en algunas actividades se planteen retos a los que los niños tendrán que buscar la solución a través de un razonamiento inductivo por ensayo-error; el quinto apartado está destinado al pensamiento divergente.

Por último, como la puesta en práctica de las actividades desarrolladas en cada uno de los módulos profesionales se pretende trabajar desde una metodología activa, se va a desarrollar en el sexto apartado algunas teorías de aprendizaje que se creen que la potencian.

#### 3.1 Ambientes de aprendizaje

Entender el espacio como ámbito según López (2009), es entenderlo “*no como un simple cubículo sino como una red de relaciones entre adultos, niños, objetos materiales y acontecimientos*” (p.20). En este sentido, el espacio tiene una connotación de estructura espacio-temporal que conecta los acontecimientos, es decir, se concibe como un espacio dinámico, ya que las experiencias de interrelación, tanto personales como materiales, que se dan en él se van transformando y modificando a medida que pasa el tiempo.

Así pues, si se siguiera en esta línea se consideraría al espacio simplemente como un ámbito de encuentro y convivencia, ya que en este sentido ayudaría a crear conexiones entre las diversas experiencias educativas. Desde este punto de vista se considera que el espacio se va

modificando en función de las necesidades que tienen las personas que lo habitan, tal y como menciona Riera (2005) *“La escuela se concibe como espacio dinámico y cambiante que se transforma y acopla a las necesidades de sus habitantes”* (p.21).

Sin embargo, entender el espacio como ambiente va un paso más allá, ya que es entenderlo como el lugar en el que se dan esas relaciones entre el hombre y el entorno en el que participa, pero además, se tiene en cuenta la capacidad de éste de poder proyectarse en él. Esto es, de influir en él, de transformarlo. Según Raichvarg (1994) *“el término “ambiente” surge a principios del siglo XX como una aportación de los geógrafos para ampliar el alcance de la palabra medio”* (p.21). En este sentido el “medio” simplemente está relacionado con los aspectos físicos del entorno y el “ambiente” va más allá, haciendo hincapié en la influencia que tienen las personas a la hora de transformar ese medio haciéndolo suyo, personalizándolo.

Según dicho autor, el ambiente surge como consecuencia de la interacción del hombre con el entorno que lo rodea. Trascendiendo así la noción de espacio físico hacia la apertura de las diversas relaciones humanas que le aportan el sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. En este caso, las personas transforman el medio con elementos propios de su cultura y por lo tanto, ese espacio en cierto modo, transmite e informa sobre esa misma cultura.

Por otra parte, Raichvarg (1994) señala que el ambiente es *“Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores”* (p.21). Bajo este punto de vista, se añade que además de transmitir cultura físicamente se puede aprender de ella. Al estar constituido por elementos propios de una cultura es posible adentrarse en él, manipular los elementos que lo componen, interaccionar con las personas que se encuentran en él y que también forman parte de esa cultura. Lo que conlleva a que las personas que se encuentran en ese ambiente se vean influidas por la cultura desarrollada en él, que no deja de ser un enriquecimiento cultural que implica la adquisición de una serie de aprendizajes tanto cognitivos como prácticos.

Desde la perspectiva de la psicología ambiental, Bell, Greene, Fischer y Baum (2001), consideran que además, se tienen que tener en cuenta las relaciones entre conducta, experiencia y ambientes, tanto construidos como naturales. Como bien dice Lee (1981), *“la persona no tiene una relación pasiva y unilateral con su medio ambiente, sea éste artificial o natural; es un organismo activo, emprendedor y luchador, capaz tanto de seleccionar como de modificar dicho ambiente”* (p.22). En este caso vuelven a hacer hincapié en que las personas que se

adentran en un cierto ambiente pueden modificarlo y ajustarlo en función de sus necesidades con el único fin de intentar satisfacerlas.

Desde una perspectiva ecológica, Vayer, Duval y Roncin (1993) valoran que:

La interacción sujeto-entorno es mucho más amplia, porque para el niño el entorno son los otros niños, aquellos que le parecen más accesibles, y son también los espacios, con sus muebles y sus límites, son los objetos con los que se puede actuar o imaginar. Antes que nada, el entorno es la invitación a actuar (p.22).

En este sentido, estos autores también se refieren al ambiente como un lugar en el que tiene mucha importancia la interacción sujeto-entorno, que en este caso, no dejan de ser otra cosa que las relaciones y comunicación en el aula tanto con los niños como con el material. Es por ello que estos autores hacen hincapié en la necesidad de considerar que el ambiente cumpla con una serie de requisitos que ofrecer o garantizar a esos niños que interactúan en él, como lo son la seguridad, la capacidad de autonomía e información. Así pues se puede llegar a entender que a la hora de organizar el espacio, distribuir los equipamientos y seleccionar los materiales y propuestas, se debe tener especial cuidado para que el ambiente cumpla con dichos requisitos.

Si vamos un paso más allá, entenderlo como ambiente de aprendizaje es considerarlo como el espacio en el que se favorece el desarrollo y el aprendizaje de los niños. En este sentido nos apoyamos en las ideas de Montessori quien entiende que hay que proporcionarles un ambiente estimulador y estructurado para que sean ellos mismos quienes desarrollen actividades de manera autónoma y construyan libremente sus aprendizajes.

Por su parte, Pla, Cano y Lorenzo (2001) mencionan que en las escuelas infantiles debe configurarse *“un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y organizado basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docentes como motor de crecimiento y desarrollo infantil”* (p.23). Estas ideas tan ligadas al pensamiento de Montessori, orientan hacia la creación de un ambiente estructurado, ordenado, atractivo y motivador en el que se cuide la elección del mobiliario y de los materiales. Todo ello con el fin de preparar a los niños para que sean autónomos, libres, personas críticas con capacidad de elección. Esto es, se trata de facilitar que el mismo ambiente los prepare para que sean tan autónomos que sean capaces de elegir, decidir y actuar en función de las actividades planteadas u ofrecidas, más o menos estructuradas, por estos mismos ambientes.

Además de este componente facilitador de autonomía y libertad que postula la corriente Montessoriana, los ambientes de aprendizaje deben ir encaminados a favorecer un aprendizaje que sea significativo, para lo cual, Otálora (2010) añade que:

Es necesario explicitar y operacionalizar cinco criterios que hacen que un ambiente de aprendizaje se constituya en un espacio educativo significativo. Esos criterios piden que ese espacio sea una situación: 1) Estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas; 2) Intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura; 3) Extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo; 4) Que favorezca contextos complejos de interacción y, 5) Generativa, que exija el uso de variadas competencias (p.25).

Además, Otálora (2010) destaca lo siguiente:

Los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples 'saberes', sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida (p.25).

A lo que se refiere este último autor es que para que sea un ambiente de aprendizaje, además, se ha de crear con la finalidad de promover que los niños sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Para ello es necesario facilitar que el ambiente sea estimulador, creativo y participativo. Esto es, un ambiente donde actúen pero también reflexionen sobre su propia acción de manera activa y competente, además de que sea un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro entre las personas que se encuentran en él.

En este sentido, Duarte (2003), añade que “*el ambiente debe brindar a los niños la oportunidad de aprender nuevos conocimientos, plantearse nuevos retos, descubrir, crear, innovar y pensar*” (p.25). Así pues, el ambiente de aprendizaje significativo se considera como un lugar o espacio en el que los niños motivados por sus ganas de aprender, puedan: compartir sus ideas con sus iguales, construir conocimientos de manera cooperativa, ensayar situaciones, solucionar problemas, indagar en base a sus hipótesis, crear (creatividad), proponer diversas soluciones a un mismo problema (pensamiento divergente), analizar, comparar y reflexionar sobre los resultados obtenidos...

En definitiva, un ambiente de aprendizaje significativo se podría asemejar como el lugar para trabajar el pensamiento deductivo en el que los niños adquieren un papel activo y son ellos mismos los que marcan los ritmos de su desarrollo y aprendizaje de manera cooperativa con sus iguales pero con las ayudas mínimas por parte de los docentes.

### 3.2 Rincones

Los rincones son pequeñas zonas con agrupaciones de mobiliario y material especializado dentro de un espacio delimitado, en las cuales, se llevan a cabo actividades más o menos estructuradas relacionadas con el material dispuesto en las mismas o la intención educativa que persigan. Según Torres (2011) citado por Argote (2018) *“los rincones de trabajo son espacios delimitados, situados en las aulas o en sus proximidades, donde los alumnos trabajan simultáneamente y alrededor de una misma unidad de programación o proyecto”* (p.8).

En este sentido, es conveniente destacar que a la hora de distribuir los rincones en el aula, éstos, o bien pueden abarcar todo el espacio o bien se pueden combinar con un espacio de mesas central destinado a todo el grupo de niños, denominado como modelo mixto de rincones por Iglesias (1996).

Otra de las características de los rincones es que pueden ser polivalentes, es decir, sus materiales o sus funciones pueden variar en función del momento del día o del mes. De tal manera que un mismo rincón puede servir para hacer actividades relacionadas con diversas áreas de aprendizaje.

Además, en ellos se tiene muy en cuenta el tiempo que se le dedica al trabajo de sus actividades, de tal manera que es posible reservar un tiempo definido para ello dentro la jornada escolar o por el contrario relegarlo a un tiempo de transición entre actividades rutinarias de aula (momentos de juego libre). Riera, Ferrer y Ribas (2014), por su parte afirman que *“si lo que se pretende es que los rincones respondan a una situación educativa importante hay que reservar un tiempo definido dentro de la jornada escolar y no relegarlo a un tiempo de transición”* (p.29).

En este sentido, los rincones están destinados bien para un trabajo libre o bien para un trabajo más dirigido. En el primer caso, los niños eligen el rincón al que quieren ir en los “momentos de juego libre” y son ellos los que deciden realizar una u otra actividad en función de las propuestas ofrecidas en el mismo. Aspecto que se considera importante tal y como señalan Riera *et al.* (2014) cuando mencionan que *“En esta metodología es importante el poder de decisión que se otorga al niño, que pueda elegir el rincón y las propuestas de actividad que incluye”*. En el segundo caso, el maestro es quien les propone actividades más o menos estructuradas y les indica el rincón en el que tienen que trabajar, les presenta las actividades a realizar y les marca el tiempo de permanencia en él.

Estas actividades semiestructuradas propuestas por el maestro, suelen ir encaminadas hacia una realización individual, por parejas o por pequeños grupos (Fernández, Quer y Securun, 1997; Laguía y Vidal, 2015). El trabajo por pequeños grupos se plantea para fomentar el aprendizaje cooperativo o entre iguales (Riera, Ferrer y Ribas, 2014).

De todos modos, en ellos, los niños pueden realizar las actividades con el material ofrecido en cada uno de ellos sin la presencia continua del adulto. De esta manera cada niño puede trabajar a su ritmo y en función de sus necesidades. En este sentido los rincones fomentan un aprendizaje activo en el que el niño toma un papel relevante y protagonista en su proceso de aprendizaje. Por su parte Riera *et al.* (2014) destacan que:

Esta metodología de trabajo proviene de una concepción educativa heredera de la Escuela Nueva donde se hace una defensa de la educación activa. En el trabajo por rincones encontramos rasgos de las pedagogías defendidas por grandes teóricos y prácticos: la organización del espacio de Montessori (1984) a partir del trabajo individualizado según las necesidades y ritmos de cada niño; el aprendizaje globalizado de Decroly; el aprendizaje funcional de Claparède o los talleres de Freinet. Han sido diferentes los modelos educativos que han recogido esta propuesta de trabajo por áreas o rincones, como el modelo de High Scope desde un enfoque piagetiano (Hohmann, Banet, y Weikart, 1990), o la experiencia francesa de las écoles maternelles en Francia. Saussois (1991) proponía diferenciar terminológicamente los talleres de aprendizaje, talleres de actividades creativas y rincones de juego entendiéndolo que éstos son también espacios de aprendizaje (p.28).

Así pues, a través de los rincones se pretende que los niños desarrollen al máximo su autonomía gracias a la metodología de presentación de la práctica de actividades basada en la manipulación y la exploración del material, en la experimentación y en la resolución de esas actividades más o menos estructuradas.

En este sentido, se cree que el trabajo por rincones favorece el constructivismo (Ezquerria y Argos, 2008), es decir, el hecho de que los niños construyan sus aprendizajes de una manera significativa, ya que lo que se favorece con ellos es que los niños: tengan iniciativa propia, quieran explorar, investigar y crear..., de tal manera que los niños aprendan de manera autónoma ya que tienen la capacidad de decidir el qué hacer y de regular su comportamiento en las actividades realizadas en función de sus ritmos de aprendizaje y de sus necesidades (Riera, Ferrer y Ribas, 2014). Por su parte, Argote (2018) recoge en una lista los beneficios que aporta el trabajo por Rincones en el aula, la cual se muestra a continuación en la tabla 1.

Tabla 1

*Beneficios del trabajo por rincones.*

- Favorece el desarrollo integral del niño dando respuesta a sus necesidades psicomotoras, cognitivas, sensoriales, afectivas, sociales, etc.

- Propicia el aprendizaje significativo al ofrecer un aprendizaje aplicado y familiar.

- Estimula la creatividad al aprender jugando.

- Desarrolla la necesidad y la ambición por aprender y conseguir nuevos conocimientos.

- Fortalece el carácter social del aprendizaje al estimular la colaboración entre iguales.

- Contribuye al desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia al incitarles a compartir experiencias en las cuales tendrán que aprender a respetar otros puntos de vista.

- Contribuye en la mejora de su responsabilidad y el compromiso con los compañeros al crear la necesidad de respetar el material y mantenerlo ordenado tras finalizar la actividad.

- Favorece el empleo de diferentes habilidades y estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas, como la investigación, al brindarles la oportunidad de explorar diferentes ambientes donde se expondrán a situaciones similares a las reales y en las que se presentarán diversas cuestiones.

- Fomenta la autonomía del niño al concederle libertad de elección para decidir qué quiere aprender, la vía para alcanzarlo, cómo organizarse, programar su trabajo y utilizar todas sus habilidades y conocimientos.

- Ofrece oportunidades para observar sus aptitudes, valorar sus avances, reconocer sus fallos, aceptar ayuda y desarrollar la perseverancia y la tenacidad ante las dificultades.

- Mejora el autoconcepto. Al situar en el mismo nivel las actividades “intelectuales” (lectura, matemáticas) y las creativas (música, pintura) se favorece que el niño viva nuevas experiencias de valoración personal.

- Favorece el trabajo de las competencias transversales (aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, emocional y social y ciudadana).

- Facilita el seguimiento individual y constante por parte de la maestra de los avances y obstáculos del niño, así como de las estrategias que este utiliza para lograr las metas planteadas.

*Elaborada por Argote (2018) a partir de: Ezquerria & Argos (2008); Fernández et al. (1997); Ibáñez (1996); Laguía & Vidal (2015); Mayer (2004); Parra (2005); Torres (2011), (p.14).*

Como ya se ha visto, los rincones fomentan muchos aspectos positivos en el proceso E-A, es por ello que a la hora de implantarlos en el aula, se considera que se debe de prestar especial atención a la planificación espacial, material y temporal de los mismos para que así se puedan potenciar los mismos. En este sentido, Riera *et al.* (2014) apuntan que:

El trabajo por rincones si está planificado, si se ha hecho una buena distribución de espacios y delimitación clara, y si se han elegido cuidadosamente los materiales y las propuestas que incluyen, se convierte en una organización donde cada niño puede encontrar respuestas a sus necesidades siguiendo sus intereses y ritmos de desarrollo y aprendizaje (p.29).

### **3.3 Inteligencias múltiples**

Esta teoría sobre el funcionamiento cognitivo, tiene una serie de características que la encauzan y la determinan. Según esta teoría de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1987) todos poseemos las 8 inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-

corporal kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Lo que significa que cada uno de nosotros posee capacidades de todas ellas pero en diferentes proporciones, lo que conlleva a que se junten esas proporciones de una manera única para cada persona. En este sentido, hay algunas personas que destacan en todas ellas o en la mayoría, otras que apenas tienen desarrollada alguna o muy poco de todas; y otras que se encuentran en un punto medio, como es el caso de la mayoría de la población.

Para el autor, la condición humana se caracteriza así, por ser diversa y dinámica. De esta manera, la inteligencia de cada persona es una combinación única (Gardner, 1987), tal es así, que en su momento mencionó:

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida (p.17).

Bajo esta perspectiva, Gardner (1987) citado por Armstrong (2000) sugiere que *“todos tenemos la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuados”* (p.33). Esto es, que las inteligencias no son estables ni permanentes, sino que, por el contrario, se pueden desarrollar exponencialmente siempre y cuando se estimulen y trabajen de manera adecuada.

Por otra parte, es preciso destacar que según Armstrong (2000), *“en la teoría de las IM, las inteligencias se sacan de contexto con el único propósito de examinar sus principales características y aprender a utilizarlas de forma eficaz”* (p.33). Las inteligencias propuestas por Gardner se describen y categorizan de manera individualizada para conocer sus características, es decir, para estudiarlas; pero en el contexto de la realidad de cada persona, todas ellas interactúan entre sí. Esto es, que se han de concebir de manera globalizada ya que para el desarrollo de cualquier actividad cotidiana o específica todas las inteligencias intervienen en un cierto grado y por lo tanto, dependen las unas de las otras.

Así pues, Gardner en su teoría de las IM describe la inteligencia **lingüística** como la capacidad de emplear las palabras de manera eficaz tanto oralmente como por escrito. *“Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje”* (Armstrong, 2000, p.18).

La inteligencia lógica-matemática la determina como la capacidad de emplear los números y de razonar eficazmente. *“Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas”*. *“Los procesos empleados en esta inteligencia incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis”* (Armstrong, 2000, p.19).

En el caso de la inteligencia espacial, Gardner la define como la capacidad de percibir el entorno de manera precisa, es decir, de focalizar un punto dentro de un espacio amplio; y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas mismas percepciones espaciales a través de la organización y distribución de elementos en el espacio. *Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial”* (Armstrong, 2000, p.19).

A la hora de describir la inteligencia cinético-corporal, la detalla como la capacidad de dominar el propio cuerpo a la hora de emplearlo para expresar tanto ideas como sentimientos; y como la capacidad de emplear las manos para crear o transformar objetos, es decir, de materializar sus proyecciones mentales o ideas previas. *“Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad; además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas”* (Armstrong, 2000, p.19).

La inteligencia musical la categoriza como la capacidad de percibir, discriminar, crear, transformar y expresar todo tipo de formas musicales. *“Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, al tono o a la melodía, y al timbre o color de una pieza musical”* (Armstrong, 2000, p.19). Además de que considera que esta inteligencia permite distinguir y conceptualizar la música desde diferentes perspectivas: figural, formal o mixta.

Para Gardner, la inteligencia interpersonal no es otra cosa que la capacidad de poner en práctica la T<sup>a</sup> de la mente. Esto es, la capacidad de poder percibir y distinguir los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de los demás; y además influir y actuar sobre ellos de manera pragmática y eficaz para su beneficio personal. *“Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos”* (Armstrong, 2000, p.19).

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, señala que es la capacidad para conocerse a uno mismo, es decir, para saber percibir y gestionar tanto el propio pensamiento como las

emociones, permitiendo así actuar en base a ese conocimiento para su beneficio gracias al desarrollo de la autodisciplina, la auto-comprensión y la autoestima. *“Incluye una imagen precisa de uno mismo (puntos fuertes y limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores”* (Armstrong, 2000, p.20).

La última inteligencia que Gardner (1987) ha categorizado es la naturalista, la cual describe como la capacidad para reconocer y clasificar tanto las especies de flora como las de fauna que se encuentran en nuestro entorno, ya sea próximo o lejano. *“Incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (...) y la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos”* (Armstrong, 2000, p.20).

### **3.4 Medio. Elemento. Creatividad**

La creatividad es la capacidad de crear, imaginar, inventar nuevas ideas, procedimientos, materiales, instrumentos... que se originan en la mente y se proyectan o materializan en la realidad gracias a la transformación de esas ideas originadas de lo abstracto a lo material. Ante una situación o problema la creatividad facilita la generación de ideas alternativas a las ya existentes gracias al pensamiento original, divergente o creativo (Robinson, 2009).

Los seres humanos somos totalmente distintos a las demás especies del resto de la tierra y esto, es debido a que tenemos una imaginación muy desarrollada. Gracias a la imaginación o pensamiento abstracto se puede visitar el pasado y anticipar en futuro, se pueden planificar las acciones, se puede asumir el punto de vista de otra persona, se pueden interpretar los simbolismos,..., y es aquí, donde se erradica el rasgo distintivo de la inteligencia humana (Robinson, 2009).

Se cree que las personas somos capaces de crear, de inventar la vida. Este aspecto es tan esencial que si nos fijamos en nuestra realidad podemos llegar a entenderlo. Todo lo que conocemos: ropa, edificios, instrumentos, transportes, comida..., todo absolutamente todo, es producto de la imaginación y la creatividad del hombre (Robinson, 2009). Es por ello que se podría llegar a decir que vivimos en un mundo imaginario. En un momento de la historia, por ejemplo, surgió la necesidad de comunicarse con las personas que estaban a larga distancia y el hombre inventó el móvil gracias a su capacidad creativa. Y lo mismo ha sucedido con el resto de elementos artificiales que conocemos hoy en día ya que son el producto final de una idea que surgió en la mente de alguien.

Según de Bono (2000), “*No hay duda de que la creatividad es el recurso humano más importante de todos. Sin creatividad no habría progreso y estaríamos constantemente repitiendo los mismos patrones*”. Los seres humanos somos únicos, somos capaces de crear, de avanzar, de tirar hacia delante, de generar nuevos proyectos, de resolver problemas, de afrontar nuevos retos, de superar errores que nos conducen a una buena idea... esto no sería capaz si no tuviéramos esta capacidad creativa.

Es por ello que se puede decir que la creatividad posibilita solucionar los problemas generando nuevas ideas. En este sentido Robinson (2009) señala que:

La creatividad es un paso adelante, la creatividad significa poner la imaginación a trabajar o también se puede entender como “imaginación aplicada”. Es el proceso de tener ideas nuevas que sean valiosas. Hemos creado nuestro mundo en un sentido literal y también hemos creado los problemas que han sobrevenido. Sin embargo, podemos recrearlo (3:36).

A través de las ideas de Robinson (2009), se cree que la creatividad surge cuando una persona siente pasión por lo que hace, se le da bien, se siente cómodo, tiene recursos suficientes como para afrontar ese problema surgido y responde ante él con una serie de ideas nuevas y creativas. En todas las áreas de la vida se puede ser creativo, es decir, no sólo los artistas pueden ser creativos, sino que también lo pueden ser los panaderos los carpinteros..., ya que en cada área se va evolucionando con productos y creaciones nuevas que dan respuesta a las nuevas necesidades que surgen de nuestra forma de vida cambiante y evolucionada.

En esta línea de concepción, Robinson (2009) menciona que “*Todos tenemos talento si sabemos descubrirlo*” (3:58). Todos poseemos un talento, es decir, todos tenemos la capacidad de ser creativos. Lo que sucede es que la mayoría de las personas viven sin saberlo. Además Robinson (2009) indica que:

Todos tenemos nuestro “elemento”, es decir, que todos somos buenos en algo, y por lo tanto tenemos la confianza suficiente como para trabajar y aprender en él (Por ejemplo, es probable que alguien pueda ser un genio de las matemáticas porque ese es su elemento, pero por el contrario, no se le den bien la música o la literatura). Alguien está en su elemento es alguien que hace algo con lo que se siente cómodo, como pez en el agua (4:46).

Así pues, el elemento consiste en la actividad o área profesional de la vida que hace más feliz a una persona. Este elemento es la intersección entre la pasión y el talento, es decir, estar en tu elemento es descubrir lo que te apasiona de verdad, al apasionarte algo, ese algo se te da bien y se puede considerar que eres bueno para ello. También se puede describir como la

intersección entre el interés y la habilidad, ya que si algo te interesa, te esfuerzas más ante esos estímulos y como consecuencia desarrollas más habilidades, evolucionas en cuanto a destrezas.

La teoría del Elemento de Robinson (2009) tiene en cuenta la diversidad ya que señala que se manifiesta de manera diferente que cada uno. El elemento es una manera diferente de delimitar el potencial humano. Pero para descubrirlo hace falta conocerse bien, tener una buena autoestima, saber controlar las propias capacidades corporales, mentales y espirituales. Todos nacemos con capacidades naturales y perdemos contacto con ellas a medida que vamos creciendo. Ken Robinson (2009), señala que:

Cuando estamos en el “elemento”, nos conectamos con nuestro “Yo” más auténtico, con nuestro propósito y nuestro bienestar. Estar en tu elemento implica dos cosas, en primer lugar, es hacer algo que comprendes de manera natural, para lo que tienes aptitudes pero estar en tu elemento es más que eso, ya que en segundo lugar, es necesaria la pasión, para estar en tu elemento tiene que encantarte lo que haces. Si algo te encanta, si algo te apasiona y encima se te da bien, nunca vuelves a trabajar porque vives la vida que te corresponde vivir, te conviertes en tu “yo” más auténtico. Sabes que estás en tu elemento cuando se te altera el sentido del tiempo. Se reduce a que todo es energía y esta varía mucho a lo largo de la vida, varía en función de lo que hacemos (7:52).

Llegados a este punto Robinson (2009) menciona que *“La creatividad se aprende igual que se aprende a leer”* (26:32). La creatividad no se limita a personas especiales sino que todos somos creativos en nuestro elemento, aunque no lo hayamos descubierto. Se han de facilitar experiencias que potencien esa creatividad. Para ello basta con proponer problemas y dejar que las personas de manera autónoma busquen soluciones creativas en diferentes áreas profesionales.

Además, Ken Robinson (2009) apunta que *“se pueden hacer muchísimas cosas, se puede enseñar a la gente a ser más creativa y es por ello que se debería realizar en la escuela y en nuestra vida cotidiana”* (25:00). Todos tenemos la capacidad de imaginar y de crear, lo que pasa es que la tenemos que desarrollar.

Lo primero que se debe de fomentar es que la persona encuentre aquello que le motiva y para ello hay que ofrecerle diferentes experiencias relacionadas con diversos elementos. De esta manera podrá vivenciar y conocer lo que le motiva. Una vez que se ha encontrado lo que le motiva, cuando esté en ese elemento se esforzará por conseguir mejores resultados y para ello practicará hasta que consiga los resultados que espera. Cuando ya los haya conseguido irá depurando esas técnicas que le han permitido conseguir esos resultados de tal manera que la persona vaya ejerciendo un cierto control del elemento. Una vez afianzada en el elemento, la

persona tendrá tanta confianza en lo que hace y le pondrá tantas ganas, que tendrá la capacidad de arriesgarse a probar cosas nuevas, a crear, a lanzarse... Es en ese punto en el que la creatividad se estará potenciando al máximo. Robinson (2009) afirma que:

Una parte de ser creativo, tiene que ver con lanzar hipótesis, probar cosas, hacer bocetos, explorar posibilidades. La segunda parte consiste en ser crítico, hacer juicios sobre los resultados y plantearse si funciona, si es lo que se buscaba desde un principio... Es un proceso constante para darle forma y moldearlo. La creatividad es un proceso muy práctico, es decir, es el proceso de tener ideas originales que aporten valor (18:11).

Sin embargo Robinson (2009) considera que en las escuelas funcionan con una definición limitada de la inteligencia, la asocian a la capacidad académica. Capacidad para albergar contenidos, para saber conocimientos..., en definitiva para tener un alto Cociente Intelectual (CI). Pero los especialistas en educación y psicología están examinando estas ideas de la creatividad. Es por ello, que se atisba la necesidad de que en nuestra sociedad existan entornos donde cada uno pueda encontrar la inspiración necesaria para desarrollar su creatividad (Robinson, 2009).

### **3.5 Pensamiento divergente**

El pensamiento divergente se entiende por un tipo de pensamiento propio del razonamiento inductivo que genera ideas creativas mediante la exploración de múltiples posibles soluciones. Este tipo de pensamiento de la inducción, es el opuesto al convergente, el cual está orientado por un razonamiento deductivo hacia la solución convencional del problema planteado, es decir, hacia una única solución considerada como válida (Álvarez, 2010).

El hecho de que el pensamiento divergente tenga un alto componente creativo es debido a que esas soluciones que genera o propone además de ser múltiples son novedosas, en este sentido, Gardner (2001) citado por Álvarez (2010) señala que *“las personas son creativas cuando pueden resolver problemas, crear productos o plantear cuestiones en un ámbito de una manera que al principio es novedosa pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales”* (p.13).

Para Álvarez (2010) el pensamiento divergente es *“aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad”* (p.11). En este sentido, el pensamiento divergente además de permitir crear o inventar ideas nuevas, permite renovar y modificar antiguos esquemas o pautas mentales establecidos. Esto es debido a que según Álvarez (2010) *“percibe*

*distintas opciones, ya que enfoca el problema desde nuevos ángulos, lo que puede dar lugar a cierta variedad de recorridos y múltiples soluciones” (p.13).*

El hecho de que tenga una amplia variedad de recorridos, es debido a que es un pensamiento propio del razonamiento inductivo o por inducción, en el cual se parte de unas experiencias prácticas vividas para sacar una teoría, unas conclusiones o un aprendizaje. Esta teoría se genera a partir de lo común que tienen esas experiencias experimentadas generalizando conceptos y aprendizajes (de lo concreto a lo general).

La divergencia está relacionada con la capacidad creativa ya que como señala Álvarez (2010) *“la tarea creativa supone definir un complejo proceso de reformulaciones: la meta, la situación de partida y los procedimientos para pasar de una a otra”*. En este sentido, la divergencia o tarea creativa es la que permite proponer múltiples soluciones o hipótesis al problema planteado, experimentarlas para comprobar si dan los resultados previstos y en función de lo obtenido en todas las situaciones, de lo común en todas ellas, sacar una serie de conclusiones que conformen la teoría, el conocimiento o el aprendizaje en cuestión. Como consecuencia, al ser una proposición constante de múltiples posibilidades a comprobar, la teoría se va modificando constantemente en función de los datos obtenidos en las sucesivas comprobaciones, aumentando así en conocimiento.

Por otra parte, el hecho de que el pensamiento divergente esté relacionado íntimamente ligado a la creatividad, es debido a que reúne una serie de características que según Jiménez (2000) citado por Álvarez (2010) son las que se mencionan a continuación:

- Habilidad para pensar en las cosas holísticamente para pasar después a comprender sus partes. Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza, que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.
- Impulso natural a explorar ideas, que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas que pueden parecer radicales, fuera de lugar o simplemente extravagantes.
- Desafío o reto ante lo convencional. Estos chicos tienen ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia con padres, profesores y compañeros, dependiendo del grado de tolerancia que presenten todos ellos así como del resto de las características que adornen la personalidad (...).
- Independencia de pensamiento. Espontáneamente rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones nuevas o ya establecidas. Toleran mejor la ambigüedad y no

buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original. (...)

- Juguetón, revoltoso, inconsciente. Tiende a ser juguetón con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiestan atracción y cierto temor por las actividades con riesgo y a veces hacen cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros (p.12).

### 3.6 Teorías de aprendizaje

Según la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1960), por la que se entiende que el aprendizaje se da a través de la experimentación y de la vivencia de ciertas situaciones reales que provocan o facilitan la adquisición de los aprendizajes permitiendo que se creen conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos. En este caso se destaca que sólo se aprende o adquiere aquello que tiene sentido o lógica para la persona, es decir, que el niño aprende si lo que se le está enseñando tiene algún sentido para él y si además lo vivencia con su propio ser. Así lo señalan Castillo, Yahuita y Garabito (2006):

El aprendizaje ocurre solo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico (p.3)

El aprendizaje por lo tanto, no depende tanto del contenido sino de las maneras en las que se le presenta. Si se le presentan los contenidos de manera vivenciada y se le hace ver su sentido y su valía, esos contenidos serán más fáciles de ser construidos por los niños. Así lo menciona también, Rodríguez (2011): *“es necesario que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva”* (p.32).

Y por otra parte, se destaca necesario que los nuevos contenidos que se le vayan a ofrecer puedan estar relacionados con los previos. En este sentido, Rodríguez (2011) menciona que es necesario que *“existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta”* (p.32).

Así pues, esta construcción del pensamiento se basa en que a partir de los esquemas mentales básicos que ya tiene el niño, que son la base de sus conocimientos, a través de experiencias

significativas para él, se establecerán una serie de conexiones con estos aprendizajes nuevos y se generará como consecuencia una red infinita de conocimientos cada vez más elaborados.

Desde la perspectiva de la Teoría psicogenética de Piaget (1965), el aprendizaje se basa en un proceso continuo de equilibración, entendiendo este proceso como una sucesión de estados en los que se articulan equilibrios aproximados, desequilibrios y reequilibraciones (Severo, 2012). Piaget cree que las personas tenemos, cognitivamente hablando, dos funciones que son la de organización y la de adaptación, y que esta última es la que opera a través de dos procesos complementarios que son la asimilación y la acomodación con el fin de conseguir la equilibración (regulador). Estos dos procesos interactúan entre sí, tal y como afirma Severo (2012):

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva) (p.3).

Bajo esta teoría se sustenta que el estado cognitivo normal de una persona se encuentra en equilibrio de manera constante hasta que llega un momento en el que aparece un aprendizaje o concepto nuevo que hace que la persona entre en un conflicto cognitivo que según Severo (2012) *“es cuando se rompe el equilibrio cognitivo”* (p.3). Es en ese momento cuando entra en juego la adaptación, ya que el cuerpo va a querer adaptarse a las exigencias del medio y va a buscar maneras de hacerlo hasta que consigue asimilar esa información y posteriormente acomodarla en la estructura cognitiva volviendo a estar en equilibrio cognitivo. De tal manera que esta concepción le da importancia a la necesidad de generar conflictos cognitivos que hagan que el pensamiento busque estrategias para reequilibrarse.

Bajo el punto de vista de la Teoría del aprendizaje sociocultural de Vigotsky (1979), además de las estructuras y capacidades mentales que la persona pueda tener, para que se pueda dar el aprendizaje, es necesario una figura externa que posea los conocimientos culturales que se pretende que la persona adquiera. En este sentido, Tomás y Almenara (2008), señalan que:

Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales (p.19).

Desde esta concepción cultural-histórica del desarrollo y del aprendizaje, se entiende que una persona tiene 3 zonas de desarrollo: la zona de desarrollo real (es donde se encuentra actualmente antes de pasar por el proceso de aprendizaje, es decir, los conocimientos de los que parte), la zona de desarrollo potencial (es hasta dónde puede llegar el por sí misma sin ayuda de nadie, es decir, los conocimientos puede llegar a adquirir en función de sus capacidades y de sus características personales y evolutivas) y la zona de desarrollo próximo (es hasta dónde puede llegar con la ayuda de otra persona que ya posee los conocimientos culturales). Esta última zona implica el alcance de un mayor desarrollo cognitivo y adquisición de aprendizajes, gracias al apoyo o a la ayuda externa recibida (Severo 2012).

Según la Teoría del Andamiaje de Bruner (1978) o de aprendizaje por descubrimiento, la visión de la educación debe enfocarse como si fuera un “andamio” usado para sostener a los constructores de un edificio (Calero, 2019). En este sentido se considera que para que la persona aprenda es necesaria una ayuda externa, tal y como afirma Castellero (2016) citado por Calero (2019): *“para Bruner, el aprendizaje o proceso mediante el cual obtenemos conocimiento se ha de facilitar mediante la dotación de ayudas externas”* (p.5).

El hecho de que esta ayuda externa se considere como un “andamio” denota la adecuación y transitoriedad de las ayudas que tienen que ejercer los demás para la construcción del conocimiento de la persona que está aprendiendo, como andamiaje educativo, con el fin de que éste sea una persona autorregulada e independiente, es decir, de que cada vez sea más autónoma y además sea consciente de sus propias capacidades y fortalezas.

En el ámbito de educación infantil, esta teoría de enseñanza se enfoca hacia la concepción de que el proceso de andamiaje no sólo se establece entre profesor y alumno, o padre e hijo; sino también entre iguales, a lo que se le denomina andamiaje colectivo o socio-constructivismo (Calero, 2019). De esta manera, las personas que facilitan esas ayudas al niño en cuestión de manera rutinaria y activa durante su proceso de aprendizaje, lo que facilitan es que el propio niño vaya construyendo activamente sus propios aprendizajes basándose en sus conocimientos previos y modificándolos para que cada vez sean más elaborados (Calero, 2019). Es decir, hacen de guías del niño a través del proceso de aprendizaje, ayudándolo a descubrir sus habilidades, desarrollando sus destrezas y sosteniendo su autoestima de manera continua, hasta que haya alcanzado la independencia en sus tareas. Asimismo, se considera como un soporte que progresivamente ayuda al niño a enfrentar nuevos retos y que implica conducirlo desde la educación inicial hasta su formación profesional.

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Lo que se pretende con esta propuesta de intervención didáctica es ofrecerles a los niños un contexto estimulante basado en unos rincones de aprendizaje en los que los niños de 3º EI puedan experimentar algunas de las profesiones existentes a través de una metodología activa que les facilite la adquisición de los contenidos curriculares y transversales (conocimientos, procedimientos y actitudes) que desde la administración educativa se estipulan para esta etapa educativa no obligatoria.

La propuesta está pensada para llevarse a cabo en 3 aulas de 3º EI, pero debido a que su planificación sería muy extensa, es imposible mostrarla dentro de los límites de paginación que se estipulan para los TFG. Es por ello que a continuación se va a presentar la idea global, pero sólo se desarrollarán en concreto 4 rincones profesionales a modo de ejemplificación, los cuales se podrían corresponder con la distribución espacial de una de las aulas, tal y como se explica más adelante.

### 4.1 Contexto de centro dedicado a 3ºEI.

Esta propuesta, en un principio, va dirigida a centros completos, es decir, centros que tengan al menos una unidad por vía; tal y como marca la normativa vigente a nivel estatal en el **Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la EI, la EP y la ESO**, en su art. 5 *“Los centros que ofrecen el segundo ciclo de la educación infantil deberán contar con un mínimo de tres unidades, sin perjuicio de lo establecido en la disposición adicional tercera del presente real decreto”* (BOE nº 62, p.6). Esto es debido a que las actividades que se proponen desde la perspectiva de las profesiones, se cree que son aconsejables para trabajar con los niños de 5 años, que son los que han alcanzado el nivel de desarrollo evolutivo que se considera necesario para llevar a cabo esta propuesta.

Así pues, lo que se pretende es crear un ambiente de aprendizaje que englobe todo el espacio destinado a la enseñanza de niños de 3º EI (5-6 años). Ya que se piensa que de esta manera se les estaría ofreciendo una gran variedad de experiencias profesionales a los niños (4 módulos por aula, más 1 en pasillo), que de otra manera no sería posible. Lo que se pretende es que cada aula de 3º EI cuente con 4 rincones cada una (aula 1: cineasta, esteticista, carpintero/a y cocinero/a; aula 2: (4 rincones); y aula 3: (4 rincones)), y que la zona común a las mismas

cuenta con otro rincón (pasillo: (1 rincón)). Todos ellos, se pretende que estén organizados de manera armónica y coherente para que el trabajo en ellos tenga una linealidad y coherencia para los pequeños.

Sin embargo, a pesar de estar pensada para llevarse a cabo en 3 aulas y sus zonas comunes, como sucede con todas las propuestas pedagógicas, sería posible adaptar ésta a las condiciones contextuales de cada centro ya que dentro de lo que cabe entraña una cierta flexibilidad, sólo sería cuestión de adaptar el número de rincones, de hacer una gradación de las actividades y de adaptar las temáticas de los mismos a las características del alumnado del centro. Por ejemplo, si se quisiera llevar a cabo esta propuesta en centros incompletos, como ocurre en el caso de las zonas rurales, se podrían hacer las adaptaciones ya mencionadas y las que se estimaran oportunas, claro está.

En cuanto al contexto de aula y zonas comunes y su organización espacial por rincones profesionales, se pretende que éstos cuenten con todo el mobiliario, materiales, instrumentos, herramientas y elementos, específicos y necesarios para el desempeño de cada una de las actividades profesionales relativas o correspondientes a cada uno de los rincones. Además, se tiene en cuenta que, desde fuera de ellos, visualmente se va a tener que intuir la profesión a la que van dirigidos, es por ello que además de su aspecto físico, se estima necesario que estén debidamente señalizados con una inscripción (nombre) y un pictograma; aspectos que se cree que ayudarán a los niños a identificarlos.

## **4.2 Estudio previo**

Al ser una propuesta diferente, especializada (profesiones) y de la cual no se han encontrado referencias bibliográficas; puede ser considerada como experimental, por ello se cree que sería necesario probarla antes de considerarla como un método eficaz. Para ello habría que hacer un estudio, probarla en el aula, comprobar los resultados, etc.

En todo caso, como lo que se pretende es proponer la idea o el concepto globalizado que se tiene de cómo llevar la propuesta a la práctica, se estima necesario a tener en cuenta que a la hora de probar estos rincones en las aulas, haría falta hacer un estudio previo para conocer los intereses de los niños, ya que uno de los objetivos más importantes que se persiguen con esta propuesta va encaminado hacia la adaptación de la enseñanza a las necesidades e intereses de

los niños. Esta adaptación se busca con el fin de implicarles y motivarles para el aprendizaje y así personalizar la enseñanza en función de sus características.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que este proceso de selección nos va a permitir conocer los gustos iniciales de los niños, lo que les atrae de primeras, a través de los estímulos visuales (imágenes de cada profesión) sin haber experimentado ninguna de las profesiones, simplemente habiéndose basado en su intuición e imaginación.

La propuesta de profesiones adecuadamente ilustradas que se hace es la siguiente (ANEXO I): cineasta, alfarero/a, bailarín/a, fotógrafo/a, músico/a, pintor/a, maestro/a, profesor/a de idiomas, periodista, policía, político/a, albañil, arquitecto/a, carpintero/a, mecánico/a, esteticista, farmacéutico/a, médico, veterinario/a, atleta, jugador/a de baloncesto, escalador/a, futbolista, gimnasta, tenista, jugador/a de voleibol, arqueólogo/a, científico/a, informático/a, detective, camionero/a, conductor/a de autobús, taxista, agricultor/a, panadero/a, cocinero/a, camarero/a, comercial, florista y trabajador/a en cadena de producción.

Así pues, se estima necesario entregárselo a todos niños de cada aula de 3º de EI para que cada uno elija las 4 profesiones que más les gusten, de entre esas posibles 40 profesiones, lo rellene y lo entregue antes de comenzar el período escolar para así poder planificar la consiguiente intervención antes del comienzo del curso.

Una vez conocidos los intereses de los alumnos, se busca el material, se organiza el espacio, se programan las actividades, se temporalizan las sesiones y se prevén las posibles necesidades para llevar a la práctica cada una de ellas. Es decir, se lleva a cabo una programación de aula (PA) para el trabajo por rincones de las diversas profesiones elegidas por los niños, incluyendo las actividades en forma de sesiones dentro de la rutina diaria de cada aula.

Como en este caso no se ha podido llevar a cabo un estudio sobre las preferencias profesionales de los niños, a continuación se presentan desarrollados 4 rincones profesionales a modo de ejemplificación, como propuesta para un aula en concreto.

### **4.3 Características de la etapa de EI**

La etapa de EI se caracteriza por ser una etapa compuesta por dos ciclos. El primer ciclo destinado a niños de 0-3 años y cursado en guarderías o centros infantiles independientes; y el segundo ciclo destinado a los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años que es

cursado en centros en los que además de cursarse este ciclo, se cursan EP y ESO. Este segundo ciclo es al que va dirigido esta propuesta, en concreto al 3º curso del mismo (niños de 5-6 años).

Por otra parte, es necesario mencionar que es una etapa educativa que no es obligatoria, sino que se oferta desde la administración como una base educativa positiva para el futuro desarrollo global de los niños, donde pueden asentar las bases y prepararse para su futuro académico, es decir, donde pueden prepararse para las siguientes etapas educativas que sí que son obligatorias (EP y ESO); es por ello, que lo que se va a ofrecer con esta propuesta son una serie de experiencias manipulativas con un fuerte componente lúdico, creativo y experimental.

Así pues, al ser una etapa de estimulación más que académica, no se imparten las enseñanzas por asignaturas como ocurre en las siguientes etapas, sino que se trabaja con los niños de una manera globalizada a través de 3 áreas de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. En este caso, son las áreas que se pretenden trabajar a través de la experimentación de cada una de las actividades profesionales que se proponen en cada rincón de esta propuesta de intervención.

#### 4.4 Características de los alumnos de 3º EI

Los niños tienen características muy diferentes entre ellos pero de forma generalizada a la edad de 5 años, suelen presentar una serie de hitos evolutivos que determinan su grado de madurez en cuanto a su edad y desarrollo. Así pues, presentan mayormente las características evolutivas en su desarrollo: cognitivo, psicomotor, lingüístico, psicológico y socioafectivo; que se muestran en la siguiente tabla 2.

Tabla 2

*Características evolutivas de los niños de 5 años en los diferentes ámbitos de desarrollo.*

<i>Ámbito cognitivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No es capaz de dar explicaciones sobre las cosas que pasan, de la misma forma que lo hacen las personas adultas.</li> <li>- Lo que hace es unir cosas sin entender la causa real: “las nubes se mueven porque yo me muevo”.</li> <li>- Progresivamente va abandonando el tipo de pensamiento que utilizaba antes y descubriendo las causas de lo que sucede a su alrededor. A esto le ayuda el hecho de estar en contacto con otros de su edad y con los adultos.</li> <li>- Se apoya mucho en el lenguaje y gracias a él busca explicaciones a las cosas.</li> <li>- No obstante, le cuesta comprender las cosas que pasan y cómo se suceden en el tiempo.</li> </ul>
<i>Ámbito psicomotor</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfecciona sus movimientos, se cae menos veces.</li> <li>- Mejor habilidad psicomotriz fina y puede realizar actividades: recortar, puntear y colorear con cierta precisión de movimientos.</li> <li>- El dominio del cuerpo que consigue: salta, sube rampas, trepa, corre por las escaleras y se cansa muy poco porque sus movimientos son más ajustados.</li> <li>- Lateralidad. Utiliza preferentemente la misma mano para realizar actividades: recortar, dibujar, dar cartas, pintar, etc.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquellas actividades que exigen habilidad manual son cada vez más precisas (dibujar, puntear, recortar...). Estos avances son imprescindibles para el inicio del aprendizaje de la escritura. Sus creaciones son cada vez más elaboradas.</li> </ul>
<i>Ámbito lingüístico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La articulación experimenta una notable mejoría.</li> <li>- Van desapareciendo, aquellas incorrecciones en la pronunciación que hacía en un intento de imitar al adulto o los sonidos que se presentaban complicados.</li> <li>- Respeta el orden de las sílabas al pronunciar y no modifica los sonidos.</li> <li>- Utiliza bastantes verbos, en el tiempo correcto, y no comete fallos en la conjugación.</li> <li>- Alarga las frases y expresa en alguna de ellas relaciones de causa y consecuencia.</li> <li>- Su lenguaje le permite afirmar, exclamar, negar con una mayor precisión.</li> <li>- Es capaz de incluir ya la negación dentro del enunciado de la frase.</li> <li>- Su vocabulario es muy amplio y le gusta explorar el lenguaje de los demás aprendiendo palabras nuevas.</li> <li>- Aumento de vocabulario pero no de forma tan vertiginosa como en años anteriores.</li> <li>- Disfruta con su repertorio y quiere enriquecerlo más.</li> <li>- Pronuncia correctamente todos los sonidos de la lengua y sus errores habrán ido desapareciendo.</li> <li>- Algunos tienen dificultades en la pronunciación de la “r”, la “s”, la “z” o “ch”.</li> <li>- En la utilización de artículos, pronombres, preposiciones y adverbios, así como en los verbos y su conjugación, el dominio es total.</li> <li>- En el tipo de frases que utiliza aparecen ya construcciones que expresan tiempo: “voy a jugar después de los dibujos”.</li> <li>- El número de palabras que utiliza son dos mil quinientas, que corresponden a sus preocupaciones e intereses.</li> <li>- Puede contar una historia sencilla usando oraciones complejas.</li> <li>- Puede usar el tiempo futuro.</li> <li>- Dice su nombre y su dirección.</li> <li>- Conoce y copia algunos números y letras.</li> <li>- Es capaz de escribir su nombre aunque a veces cambie alguna letra haciendo el trazado de la grafía en sentido contrario (“s” con grafía “z” curva).</li> <li>- Se interesa por los libros y los cuentos, no solamente por las imágenes sino también por lo que pone disfrutando con el contenido.</li> <li>- Repite frases hechas que ha oído a los mayores o a otros niños.</li> </ul>
<i>Ámbito psicológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigue dando muestras de su “personalidad”.</li> <li>- Se siente orgulloso de sus propias creaciones.</li> <li>- Llama la atención sobre lo que hace.</li> <li>- Le gusta exhibirse y se manifiesta seductor frente a los adultos.</li> <li>- Se muestra servicial, tiende a agradar porque es muy dependiente.</li> <li>- Siente fascinación por la televisión, especialmente por los programas infantiles.</li> <li>- Quiere parecerse a los amigos.</li> <li>- Es posible que haga más caso a las reglas.</li> <li>- Está consciente de la diferencia de los sexos.</li> <li>- Puede distinguir la fantasía de la realidad.</li> <li>- Le gusta cantar, bailar y actuar.</li> <li>- Es más independiente (por ejemplo, puede ir solo a visitar a los vecinos de al lado).</li> <li>- A veces es muy exigente y a veces muy cooperador.</li> <li>- Se muestra creativo, su imaginación no tiene límites.</li> <li>- Cada vez se entretiene más sólo, es más independiente y autónomo.</li> <li>- Puede controlar mejor sus reacciones y comprender los sentimientos de los demás.</li> </ul>
<i>Ámbito socio afectivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienza a comprender el mundo que le rodea y el lugar que ocupa en él.</li> <li>- Se identifica con los adultos y tiende a imitarlos.</li> <li>- Es capaz de mantener por breves instantes un juego de reglas sencillas aunque al final surge la anarquía y cada cual juega a lo suyo.</li> <li>- Siente interés por las diferencias anatómicas de los sexos.</li> <li>- La relación familiar sigue siendo muy positiva.</li> <li>- Es capaz de mantener un diálogo con cualquier persona adulta.</li> <li>- Con sus hermanos pequeños actitud proteccionista.</li> <li>- Con los otros niños juega y empieza a aceptar las normas y reglas de los juegos.</li> </ul>

*Sacado de la guía de indicadores de desarrollo “Aprenda los signos. Reaccione pronto” ofrecida por: Centros para el control y la prevención de enfermedades (2009); y de la guía de desarrollo evolutivo del/a niño/a de 3 a 6 años ofrecida por: El Rocio de la Junta de Andalucía (2007).*

Por otra parte, es conveniente destacar el hecho de que los niños de estas edades a nivel evolutivo, según Piaget (1968), se encuentran en la etapa pre-operacional. En esta etapa los niños no tienen muy desarrollada la capacidad de abstracción. En este sentido, se cree que para comprender algo necesitan “vivenciarlo” o “hacerlo” por ellos mismos para poder asimilarlo de manera cognitiva en su pensamiento (juego simbólico para comprender algo abstracto). Es por ello, que lo que se pretende con esta propuesta de intervención es ofrecer experiencias reales y diversas relacionadas con algunas profesiones para que vivencien situaciones y manipulen materiales que les ayuden a integrar los conocimientos o aprendizajes curriculares.

#### **4.5 Objetivos generales de la propuesta de intervención**

Lo que se persigue con esta propuesta es potenciar al máximo el desarrollo de: la autonomía, la autoestima, el autoconocimiento, la creatividad y el pensamiento divergente; de los niños de 5-6 años. Es decir, se pretende favorecer el desarrollo global de los niños, tal y como estipula la normativa vigente, pero incidiendo en prácticas que conlleven a que se conozcan a sí mismos como seres individuales que son, a que encuentren lo que les gusta (su elemento (Robinson, 2009)) y a que en consecuencia desarrollen un pensamiento autónomo y creativo.

Para conseguir tal fin, se estima que a la hora de llevar a cabo la propuesta en el aula, es necesario perseguir además, una serie objetivos que son los que se muestran a continuación:

- Ofrecer un contexto educativo de aula estimulante que potencie la exploración.
- Favorecer un primer contacto con algunas de las profesiones existentes.
- Implicar a los niños en su proceso de enseñanza aprendizaje, motivándoles para ello.
- Fomentar la resolución de problemas reales relacionados con algunas profesiones.
- Favorecer la construcción de aprendizajes significativos.
- Fomentar la cooperatividad entre iguales en grupos heterogéneos.
- Fomentar la consideración del error como aprendizaje.

#### **4.6 Objetivos curriculares**

Las intenciones curriculares que se persiguen con esta propuesta de intervención educativa, vienen determinadas por los requisitos mínimos que nos marca la administración. A través de ellos se va a estructurar toda la planificación curricular de la misma.

Así pues, como marco curricular se va a tener en cuenta la normativa autonómica. La **Orden de 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, en su Art. 7, señala los “*Objetivos generales de la EP*”. Los cuales se reflejan, más adelante, en la tabla 2. (BOA nº 43, 2008, p.4945). Además, esa misma orden menciona lo siguiente:

Art. 9.1 *Los contenidos educativos de la EI se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil (...).*

Art. 9.2 *Las áreas curriculares que se impartan en ambos ciclos serán las siguientes: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Conocimiento del entorno. Lenguajes: comunicación y representación* (BOA nº 43, 2008, p.4946).

Con lo cual, además de los objetivos generales de la etapa, se van a tener en cuenta los objetivos generales de cada área de conocimiento, los cuales también se van a mostrar a continuación en la tabla 3; ya que son los que desde la administración educativa nos referencian para poder adaptar nuestra propuesta de intervención a ellos, y así poder facilitar o fomentar el desarrollo global de nuestros alumnos.

Tabla 3

*Relación entre los objetivos generales de etapa (OGE) y los objetivos generales de área de conocimiento (OGA).*

OGE	OGA
a) Descubrir y conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción, y aprender a respetar las diferencias.	<p><b>Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (CA):</b></p> <p>1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.</p> <p>2. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo y utilizando las posibilidades motrices, sensitivas, expresivas y cognitivas, coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.</p>
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer algunas de sus características, costumbres y tradiciones y desarrollar actitudes de curiosidad, respeto y conservación de su entorno.	<p><b>Área de conocimiento del entorno (CE):</b></p> <p>1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión.</p> <p>2. Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico en el que vive o las de otros lugares y sus respectivas formas de vida.</p> <p>4. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos.</p> <p>7. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunos de sus cambios, relaciones y transformaciones, utilizando distintas habilidades para comprenderlo y desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.</p>
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades	<p><b>Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (CA):</b></p>

<p>habituales de higiene, alimentación, vestido, descanso, juego y protección.</p>	<p>5. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>8. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p>
<p>d) Desarrollar sus capacidades afectivas y construir una imagen ajustada de sí mismo.</p>	<p><b>Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (CA):</b></p> <p>3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes.</p>
<p>e) Relacionarse de forma positiva con los iguales y con las personas adultas y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.</p>	<p><b>Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (CA):</b></p> <p>4. Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador por razones de sexo, etnias, opinión, etc.</p> <p>6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros en actividades cotidianas y de juego, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p>7. Aceptar las pequeñas frustraciones y reconocer los errores propios, manifestando una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración oportuna cuando sea necesario y aceptando la ayuda que le prestan los demás.</p> <p><b>Área de conocimiento del entorno (CE):</b></p> <p>3. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p>8. Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.</p>
<p>f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.</p>	<p><b>Área de lenguajes: comunicación y representación (LCR):</b></p> <p>1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>2. Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.</p> <p>4. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.</p> <p>7. Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.</p>
<p>g) Descubrir las tecnologías de la información y la comunicación e iniciarse en su uso.</p>	<p><b>Área de conocimiento del entorno (CE):</b></p> <p>8. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, iniciándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
<p>h) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura, en el movimiento, el gesto y el ritmo.</p>	<p><b>Área de conocimiento del entorno (CE):</b></p> <p>5. Desarrollar y aplicar el pensamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas.</p> <p>6. Iniciarse en las habilidades matemáticas manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.</p> <p><b>Área de lenguajes: comunicación y representación (LCR):</b></p> <p>5. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos, apreciando los textos propios de la cultura de su comunidad y la de otros lugares.</p>

	6. Descubrir y explorar los usos sociales de la lectura y la escritura iniciándose en su utilización y funcionamiento, valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.
i) Conocer y valorar aspectos del medio natural, social y cultural de la comunidad autónoma de Aragón en su entorno más próximo, mostrando interés y respeto hacia ellos.	<b>Área de conocimiento del entorno (CE):</b> 9. Conocer las fiestas, tradiciones, folclore y costumbres de Aragón y participar en las de su entorno, disfrutar con ellas y valorarlas, estando abiertos a otras manifestaciones culturales.

*OGE en BOA nº 43, 2008, p.4945. OGA en BOA nº 43: CA en p.4961; CE en p.4964; LCR en p.4968.*

## 4.7 Objetivos didácticos

Una vez recogidos los objetivos generales de etapa y los de cada área de conocimiento establecidos en el currículo de EI (BOA nº 43, 2008), que son los mínimos que por ley tenemos que cumplir con nuestra intervención, desde nuestra autonomía pedagógica, que como docentes tenemos, nos toca concretarlos en nuestra propuesta de intervención.

Estos objetivos didácticos indican lo que se pretende conseguir con cada rincón profesional, de manera que son más específicos, pues focalizan nuestras intenciones educativas. Además, están relacionados en cierta manera con los objetivos generales de cada área de conocimiento, ya que son una concreción de los mismos.

Así pues, a continuación se muestran los objetivos didácticos previstos para cada rincón: 1 cineasta (tabla 4), 2 esteticista (tabla 5), 3 carpintero/a (tabla 6), y 4 cocinero/a (tabla 7). Los objetivos de cada actividad, se muestran en el apartado: 4.13 “propuesta de actividades”

### 4.7.1 Rincón 1: Cineasta

Tabla 4

*Relación entre los objetivos didácticos (OD) del rincón 1 y los objetivos generales de área (OGA).*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>Objetivos comunes a las 5 actividades del rincón</b>			
- Conocer el gremio del cine, en concreto las profesiones de: guionista, sastre, maquillador, diseñador de decorados y cámara.	5	1, 4	
- Introducir a los niños en el mundo del cine con tareas sencillas.	1, 5	5	
- Intercambiar opiniones con sus compañeros y crear cooperativamente con ellos un guion de cortometraje, el vestuario y el maquillaje de los personajes, el decorado y la grabación del corto.	1, 3, 4, 5, 6	3, 8	1, 2, 3, 7
- Potenciar la autonomía dejando que tomen decisiones y realicen las acciones.	1, 2, 5	8	1
- Desarrollar la lógica a la hora de solucionar el reto planteado proponiendo multitud de respuestas alternativas y respetando las de los demás.	3, 5, 6	1, 3, 5, 8	1, 2, 3

- Considerar el error como un desafío y aprender a tolerar las frustraciones.	1, 7	5	
- Potenciar el pensamiento simbólico y la imaginación.			1
- Fomentar la capacidad artística y creativa.		5	1, 7, 8
- Iniciarse en la lecto-escritura de manera dinámica y aplicada a la vida real			1, 6
- Saber comunicarle al otro lo que siente, si le molesta algo decírselo adecuadamente.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de diálogo y respeto con el compañero.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de confianza en el otro.	1, 6	3	1, 3
- Saber pedir ayuda cuando la necesiten y ofrecerla a los demás.	1, 3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Concienciarse con la igualdad de género	1, 4	3	
- Respetar los turnos de intervención de sus compañeros de grupo.	5, 6	3, 8	
- Familiarizarse con el material y mobiliario necesarios para crear guiones, vestimentas, maquillajes, decorados y grabaciones de cine.			1
- Conocer y considerar los riesgos del empleo del material.	8	1, 5	

OGA en BOA nº 43: CA en p.4961; CE en p.4964; LCR en p.4968.

#### 4.7.2 Rincón 2: Esteticista

Tabla 5

Relación entre los objetivos didácticos (OD) del rincón 2 y los objetivos generales de área (OGA).

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>Objetivos comunes a las 5 actividades del rincón</b>			
- Conocer el gremio de la estética, en concreto la profesión de masajista, esteticista, peluquero y manicurista.	5	1, 4	
- Introducirlos en el cuidado del aspecto personal con tareas sencillas.	1, 5	1	
- Comprobar que aunque tengan las mismas partes del cuerpo cada uno es diferente y es bonito de cualquier manera.	1, 3, 4, 6		
- Ser conscientes del cuidado del cuerpo y la salud de uno mismo y de los demás.	1, 8		
- Reforzar el conocimiento del propio cuerpo y del de los demás.	1		
- Desarrollar el sentido del tacto.	2		
- Saber comunicarle al otro lo que siente, si le molesta algo decírselo adecuadamente.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de diálogo y respeto con el compañero.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de confianza en el otro.	1, 6	3	1, 3
- Iniciar el aprendizaje de la lectura (decodificación grafema-fonema).	5	1	1, 6
- Concienciarse con la igualdad de género.	1, 4	3	
- Saber comunicarle al otro lo que siente, si le molesta algo decírselo adecuadamente.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de diálogo y respeto con el compañero.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de confianza en el otro.	1, 6	3	1, 3
- Saber pedir ayuda cuando la necesiten y ofrecerla a los demás.	1, 3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Potenciar la autonomía dejando que sean ellos quienes toman decisiones y realizan las acciones.	1, 5	8	
- Desarrollar la lógica a la hora de solucionar el reto planteado proponiendo multitud de respuestas alternativas y respetando las de los demás.	3, 5, 6	1, 3, 5, 8	1, 2, 3
- Considerar el error como un desafío y aprender a tolerar las frustraciones.	1, 7	5	
- Familiarizarse con el material y mobiliario necesarios para: dar masajes, el cuidado facial; el lavado, peinado y secado del cabello; y el pintado de uñas.			1
- Conocer y considerar los riesgos del empleo del material.	8	1, 5	

OGA en BOA nº 43: CA en p.4961; CE en p.4964; LCR en p.4968.

### 4.7.3 Rincón 3: Carpintero/a

Tabla 6

Relación entre los objetivos didácticos (OD) del rincón 3 y los objetivos generales de área (OGA).

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>Objetivos comunes a las 5 actividades del rincón</b>			
- Conocer el gremio de la carpintería, en concreto la profesión de carpintero.		1, 4	
- Intercambiar opiniones con sus compañeros y de manera cooperativa: tomar medidas y crear el patrón, reproducirlo en madera, cortar, pegar y pintar las piezas de la casa de madera.	1, 3, 4, 5, 6	3, 8	1, 2, 3, 7
- Conocer diferentes técnicas del empleo de materiales de carpintería.	2, 5	1	
- Reforzar el conocimiento de las formas geométricas.		6	
- Desarrollar el sentido del tacto.	2		
- Saber comunicarle al otro lo que siente, si le molesta algo decírselo adecuadamente.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de diálogo y respeto con el compañero.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de confianza en el otro.	1, 6	3	1, 3
- Saber pedir ayuda cuando la necesiten y ofrecerla a los demás.	1, 3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Iniciar el aprendizaje de la lectura (decodificación grafema-fonema).	5	1	1, 6
- Concienciarse con la igualdad de género.	1, 4	3	
- Potenciar la autonomía dejando que sean ellos quienes toman decisiones y realizan las acciones.	1, 2, 5		1
- Desarrollar la lógica a la hora de solucionar el reto planteado proponiendo multitud de respuestas alternativas y respetando las de los demás.	3, 5, 6	1, 3, 5, 8	1, 2, 3
- Considerar el error como un desafío y aprender a tolerar las frustraciones.	1, 7	5	
- Familiarizarse con el material y mobiliario necesarios para el tratamiento de madera.		1	
- Respetar los turnos de manipulación del material de los demás.	5, 6	3, 8	
- Conocer y considerar los riesgos del empleo del material.	8	1, 5	
- Ser conscientes del cuidado del cuerpo y la salud de uno mismo y de los demás.	1, 8		

OGA en BOA nº 43: CA en p.4961; CE en p.4964; LCR en p.4968.

### 4.7.4 Rincón 4: Cocinero/a

Tabla 7

Relación entre los objetivos didácticos (OD) del rincón 3 y los objetivos generales de área (OGA).

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>Objetivos comunes a las 5 actividades del rincón</b>			
- Conocer el gremio de la cocina, en concreto la profesión de cocinero.		1, 4	
- Introducir a los niños en la cocina con platos sencillos.	1, 5	1	
- Conocer el concepto de "alergia", los productos alérgenos y los procedimientos necesarios para evitar alergias alimentarias.	2, 3, 5, 8	1, 5, 6	
- Distinguir entre productos vegetales, animales y procesados.		1, 5, 6	
- Intercambiar opiniones con sus compañeros y de manera cooperativa: una ensalada, un sándwich, unos macarrones y un bizcocho.	1, 3, 4, 5, 6	3, 8	1, 2, 3, 7
- Conocer los envases y materias primas relacionadas con la cocina.		1, 5	
- Concienciarse en la necesidad de reciclar los materiales de deshecho.	3	1, 7	

- Desarrollar el sentido del tacto y del gusto.	1, 2		
- Fomentar la conciencia y responsabilidad de limpieza e higiene a la hora de trabajar con alimentos y al finalizar el plato.	3, 5, 8	1	
- Conocer el uso de los números en actividades cotidianas y saber emplearlos.	5	1, 5, 6	
- Saber comunicarle al otro lo que siente, si le molesta algo decírselo adecuadamente.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de diálogo y respeto con el compañero.	3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Desarrollar la capacidad de confianza en el otro.	1, 6	3	1, 3
- Saber pedir ayuda cuando la necesiten y ofrecerla a los demás.	1, 3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Iniciar el aprendizaje de la lectura (decodificación grafema-fonema).	5	1	1, 6
- Concienciarse con la igualdad de género.	1, 4	3	
- Potenciar la autonomía: ellos quienes toman decisiones y realizan las acciones.	1, 2, 5		1
- Desarrollar la lógica a la hora de solucionar el reto planteado proponiendo multitud de respuestas alternativas y respetando las de los demás.	3, 5, 6	1, 3, 5, 8	1, 2, 3
- Considerar el error como un desafío y aprender a tolerar las frustraciones.	1, 7	5	
- Familiarizarse con material/mobiliario necesarios para el procesamiento de alimentos.	5	1	
- Respetar los turnos de manipulación del material de los demás.	5, 6	3, 8	
- Cuidar el material y evitar manchas innecesarias. Usar correctamente el material teniendo cuidado para evitar altercados.	2, 5, 8		
- Conocer y considerar los riesgos del empleo del material.	8	1, 5	
- Ser conscientes del cuidado del cuerpo y la salud de uno mismo y de los demás.	1, 8		

*OGA en BOA n° 43: CA en p.4961; CE en p.4964; LCR en p.4968.*

#### **4.8 Contribución al desarrollo de las competencias básicas**

Desde la administración educativa también se nos orienta para que nuestras propuestas de intervención docente vayan enfocadas hacia el desarrollo de las competencias básicas (CB), que son las siguientes (BOA n°43, 2008):

- 1) Competencia en comunicación lingüística, 2) Competencia matemática, 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4) Tratamiento de la información y tratamiento digital, 5) Competencia social y ciudadana, 6) Competencia cultural y artística, 7) Competencia para aprender a aprender, y 8) Autonomía e iniciativa personal (p.4946).

Como esta propuesta está prevista para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje globalizado, todas las CB se van a potenciar con su puesta en práctica, en mayor o en menor medida. Pero, se puede destacar que como la temática son “las profesiones” y se proponen las actividades en torno a ellas, la propuesta tiene un fuerte contenido social; con lo cual, una de las CB que más se va a desarrollar es la Competencia Social y Ciudadana.

Por otra parte, esta propuesta va enfocada a que los niños encuentren o descubran su propia individualidad y a que busquen diferentes estrategias para resolver los retos planteados en las actividades de la misma adoptando un papel activo; por lo tanto las otras dos CB que más se van a desarrollar son la Competencia para la Autonomía e iniciativa personal y la Competencia para aprender a aprender, respectivamente.

## 4.9 Contenidos curriculares y didácticos por áreas de conocimiento

En este apartado se van a mostrar los contenidos didácticos generales para todas las actividades propuestas de todos los rincones profesionales (tabla 8) y los contenidos didácticos más específicos para cada grupo de actividades profesionales según el rincón profesional de referencia (rincón 1 cineasta (tabla 9), rincón 2 esteticista (tabla 10), rincón 3 carpintero/a (tabla 11), y rincón 4 cocinero/a (tabla 12)), debido a que cada profesión se engloba desde una perspectiva o rama de conocimiento diferente (inteligencias múltiples según Gardner (1987) o “elementos” según Robinson (2009)).

Estos contenidos van a ser los que se pretenden trabajar con los niños, son los conceptos, procedimientos y actitudes, en los que se pretende incidir con esta propuesta de intervención educativa para potenciar su desarrollo global desde el trabajo de las profesiones: cineasta, esteticista, carpintero/a y cocinero/a.

Por otra parte, es necesario mencionar que estos contenidos didácticos están adaptados a los estipulados en las enseñanzas mínimas establecidas por la ley curricular a nivel autonómico (BOA nº43, 2008), con lo cual en cada una de las tablas se va a reflejar la relación de cada uno de los contenidos didácticos con los contenidos curriculares (CC) de cada área de conocimiento referenciados por la misma ley. Así pues, los contenidos curriculares a adaptar en nuestra intervención son los siguientes (BOA nº43, 2008):

**Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (CA):** I. Cuerpo y propia imagen; II. Juego y movimiento; III. La actividad y la vida cotidiana; y IV. Cuidado personal y salud (p.4960).

**Área de conocimiento del entorno (CE):** I. Medio físico: elementos relaciones y medida; II. Acercamiento a la naturaleza; y III. La cultura y la vida en sociedad (p.4963).

**Área de lenguajes: comunicación y representación (LCR):** I. Lenguaje verbal: a) Escuchar, hablar, conversar; b) Aproximación a lengua escrita; c) Acercamiento a literatura; II. Lenguaje audiovisual y tecnologías de información y comunicación; III. Lenguaje artístico; y IV. Lenguaje corporal (p.4967).

Tabla 8

*Relación entre los contenidos didácticos (CD) comunes a todas las actividades de todos los rincones y los contenidos de las áreas.*

Comunes a todas las actividades de todos los rincones	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Expresión oral de preferencias/intereses propios/demás.	5							1a			
- Control de sentimientos y emociones.	5										

- Autoconocimiento positivo: posibilidades/limitaciones	6	2			
- Valoración y respuesta positiva ante afecto de otros dentro de su grupo social.	7			2	
- Respeto por diferencias evitando discriminación.	8				
- Comprensión y aceptación de reglas/normas de juego/rutinas/convivencia/intercambio comunicativo.	6	2	4	2	4a
- Autonomía/regulación en actividades de vida cotidiana.	1				
- Planificación secuenciada de acción para resolver tareas.	2				
- Adquisición de hábitos: organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.	3				
- Valoración/gusto por trabajo bien hecho cooperativamente.	3				
- Habilidades de interacción/cooperación con actitud positiva.	4				
- Juego como medio de disfrute/relación con los demás	6				
- Uso adecuado de espacios, elementos y objetos.		2			
- Petición/aceptación oral de ayuda cuando sea necesario.		2			1a
- Colaboración para ambientes limpios/ordenados.		3			
- Habilidades para construir conocimiento: preguntas, observaciones, búsqueda, análisis, anticipar consecuencias, buscar alternativas. Su verbalización.				7	1a
- Estrategias de actuación autónoma en grupo social trabajo				1	
- Comportamiento democrático y resolución pacífica de conflictos con diálogo.				3	1a
- Habilidades cooperativas: iniciativa/argumentación de ideas, respeto ideas demás, flexibilidad y planificación.				4	1a
- Conocimiento de ocupaciones y servicios de la comunidad (vivencia de algunas profesiones).				5	
- Expresión/comunicación oral de ideas y sentimientos.	5				1a
- Léxico básico/variado relacionado con el cine.			1	5	2a
- Escucha activa/participación en comunicación.					3a
- Valoración de trabajos artísticos/creativos en equipo.					4
- Uso del cuerpo con intenciones expresivas/comunicativas.					2

CC en BOA n° 43, 2008, CA: pp.4960-4962, CE en pp.4964-4966; LCR en pp.4968-4970.

#### 4.9.1 Rincón 1: Cineasta

Tabla 9

Relación entre los contenidos didácticos (CD) del rincón 1 y los contenidos de las áreas.

Comunes a todas las actividades del rincón	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Lenguaje como potenciador del pensamiento/simbolismo y acercamiento a la lengua escrita.	1							1a	1b		3
- Creatividad/imaginación/pensamiento simbólico								1a			3

- Planificación/reproducción/comunicación de obras plásticas con materiales específicos y fines artístico-creativos.					1a	4
- Profesiones/prácticas relacionadas con la transformación de elementos/materias y con la construcción.	7		3	7	5	
- Contacto/disfrute arte a través de la narrativa y su posterior dramatización	5				4b 4c	3 4

CC en BOA n° 43, 2008, CA: pp.4960-4962, CE en pp.4964-4966; LCR en pp.4968-4970.

#### 4.9.2 Rincón 2: Esteticista

Tabla 10

Relación entre los contenidos didácticos (CD) del rincón 2 y los contenidos de las áreas.

Comunes a todas las actividades del rincón	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Identificación/aceptación características corporales propias/demás. Respeto por diferencias físicas.	1										
- Percepción/exploración a través del tacto expresando oralmente lo sentido.	3							1a			
- Percepción de molestia en alguna zona/verbalización al otro	5							1a			
- Diferencias corporales y valoración positiva de diversidad	8										
- Coordinación de movimientos: objeto/otro/acción/situación	5										
- Autonomía/iniciativa en actividades de aseo/higiene/salud: masajes, peinados, lavado/secado cabello, manicura.			1	1							
- Profesiones/prácticas relacionadas con salud/bienestar/higiene/belleza /estética. Cuidado personal	1			2			5				
				3							
				7							
- Distinción: productos naturales/químicos					2	4					
- Empleo de lengua oral para modificar conducta de otros	3							1a			
- Iniciación lectura en vida cotidiana. Comprensión pequeños textos + imagen								3a			
								1b			
								4b			

CC en BOA n° 43, 2008, CA: pp.4960-4962, CE en pp.4964-4966; LCR en pp.4968-4970.

#### 4.9.3 Rincón 3: Carpintero/a

Tabla 11

Relación entre los contenidos didácticos (CD) del rincón 3 y los contenidos de las áreas.

Comunes a todas las actividades del rincón	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Uso del tacto en exploración/comprensión de elementos entorno. Tratamiento de la madera	3				1						
- Habilidades/prácticas relacionadas con salud/bienestar/higiene. Cuidado personal	1			2							
				7							

- Transformación de materias en objetos anticipando/observando resultados. Construcción/creación de un objeto a partir de materia.	7			3	7		
- Conocimiento y diferenciación del uso de diversos instrumentos implicados en la carpintería. Léxico específico	5	1		1		1a	2a
- Diferenciación de figuras 3D/2D en objetos vida cotidiana			1		9		
- Planificación/desarrollo/comunicación de creaciones plásticas/artísticas con material específico					7	1a	4
- Profesiones/prácticas relacionadas con la transformación de elementos/materias y con la construcción.	7			3	7	5	

*CC en BOA n° 43, 2008, CA: pp.4960-4962, CE en pp.4964-4966; LCR en pp.4968-4970.*

#### 4.9.4 Rincón 4: Cocinero/a

Tabla 12

*Relación entre los contenidos didácticos (CD) del rincón 4 y los contenidos de las áreas.*

Comunes a todas las actividades del rincón	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- El cuerpo humano. La boca y sentido del gusto-alimentos: dulces, salados, amargos, ácidos (clasificación por atributo).	1					2					
- Sentido del tacto: manipulación de alimentos (superficies)	3	5									
- Alimentación. Necesidad básica y su satisfacción autónoma. Preparación de alimentos	4		1	1							
- Transformación de materias en objetos anticipando/observando resultados. Creación de un producto a partir de materias primas.					3	7					
- Profesiones/prácticas relacionadas con la transformación de elementos/materias y con alimentación/cuidado personal.	1			1	3	3	5				
- Habilidades/prácticas relacionadas con salud/bienestar/higiene. Cuidado personal. Alergias. Procesamiento y manipulación de alimentos (limpieza).	1			2							
- Prevención de accidentes. Consideración/acción riesgos. Uso de vitro, horno, cuchillos redondeados con precaución. Tranquilidad/colaboración ante pequeños accidentes.				1							
- Distinción entre materias primas de origen: animal/vegetal.					3						
- Léxico específico de material/técnicas de cocina.					1			2a			
- Iniciación a la lectura en vida cotidiana. Comprensión de pequeños textos con apoyo visual de imagen.								3a			
								1b			
								4b			
- Electrodomésticos léxico/ usos: sandwichera, horno, vitro, fregadero, encimera...						1		2a			

*CC en BOA n° 43, 2008, CA: pp.4960-4962, CE en pp.4964-4966; LCR en pp.4968-4970.*

No obstante, es conveniente señalar que además, los contenidos didácticos para cada actividad propuesta para cada rincón profesional de aprendizaje, se detallan más adelante en el apartado dedicado a la propuesta de actividades. De tal manera que en la parte donde se

presenta y explica cada actividad, aparecen en una serie de tablas los contenidos didácticos estimados y propuestos para cada una de ellas.

#### **4.10 Metodología didáctica**

En este apartado se va a mostrar cómo se pretende trabajar a través de cada rincón, es decir, como se propone desarrollar o llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) en los mismos a través de una metodología activa.

Para poder presentarles cada rincón profesional a los niños y dotar al proceso E-A de un cierto sentido y coherencia que conecte a los niños con la realidad y el sentido de los aprendizajes que se van a llevar a cabo con ellos; se pretende hacerles una serie de preguntas. Por ejemplo, en el rincón de cine se propone preguntarles: ¿Habéis ido al cine? ¿Qué peli os ha gustado más? ¿Cómo creéis que se ha hecho esa peli?... Una serie de preguntas que les hagan pensar, activando en ellos sus conocimientos previos y despertando su curiosidad, porque es en ese punto en el que puede que probablemente quieran descubrir cómo se hace una película. Y ahí, es donde comenzaríamos a plantearles nuestra propuesta ¿Queréis aprender a hacer películas? ¿Queréis hacer vuestra propia peli?...

En este caso, en el rincón del cine, se proponen 5 actividades encaminadas hacia la realización de un cortometraje de cine: el guion de cortometraje, el vestuario de los personajes, el maquillaje de los personajes, el decorado y la grabación. De esta manera habrán creado ellos mismos su propio corto cinematográfico habiendo experimentado todas las actividades y procesos que ello implica de una manera muy básica y sencilla, ya que lo que se pretende es que tengan un primer contacto con algunas de las profesiones existentes.

Con este procedimiento se pretende trabajar en todos los rincones. Así pues, para llevar a cabo el proceso E-A se propone que en cada rincón profesional, se realicen 5 actividades reales y básicas, relacionadas con la profesión a la que va dirigida cada uno de ellos. Estas actividades están planteadas con un formato lúdico de descubrimiento ya que se pretende que en cada actividad se comience con la proposición dialógica de un reto creativo. Siguiendo con el ejemplo del cine, se pretende que se les pregunte: ¿Sabéis lo que es un guion?, ¿Cómo creéis que se hace un guion?, ¿Cómo haríais un guion?, ¿Qué creéis que necesitáis para hacer un guion?... En este caso se les va a proponer crear un guion de cine.

Una vez llevado a cabo el debate, se pretende que se les repartan los materiales y se les deje explorar y experimentar con los materiales y planificar el procedimiento que ellos crean que se necesita para desempeñar la tarea. Al mismo tiempo, se pretende que el docente o adulto “supervisor o guía” les vaya ofreciendo apoyos o recomendaciones para irles encaminando hacia el resultado final. En este sentido, se cree que es necesario que el maestro les haga preguntas para encaminarlos hacia los detalles más importantes de las acciones que impliquen la adquisición de los aprendizajes que se quiere o que pretende que los pequeños adquieran; para que focalicen la atención y de esta manera puedan ser más conscientes de lo importante.

Es conveniente destacar, que lo que se busca es que en todo momento realicen las acciones lo más autónomamente posible ya que lo que se busca es que exploren, que razonen por ellos mismos, que propongan soluciones, y que vayan comprobando lo que funciona y lo que no (razonamiento inductivo, ensayo-error). Por otra parte, se cree que es necesario dejar que se equivoquen para que busquen otras posibles maneras alternativas de conseguir el objetivo propuesto inicialmente y así, desarrollen su creatividad y su pensamiento divergente. Además, se cree que el error es aprendizaje porque de alguna manera, les está enseñando a los niños lo que no vale y en consecuencia, lo que sí vale, ya que deberán de seguir probando soluciones hasta dar con la que sí funciona.

Así pues, la puesta en práctica de cada actividad profesional se pretende llevar a cabo a través de: el juego; la manipulación, la experimentación y la indagación; la propuesta de retos a resolver (formulación de hipótesis y su posterior comprobación con los resultados obtenidos) y la consideración del error como aprendizaje; y la cooperatividad por grupos heterogéneos.

#### **4.10.1 El juego**

El juego, como bien se conoce, va a permitir que los niños tengan un mayor acceso al aprendizaje y por consiguiente, a los contenidos que se pretenden trabajar en cada uno de los módulos profesionales, aspectos que van a favorecer a su desarrollo global. Está demostrado que el juego en sí es una actividad natural para ellos ya que de manera espontánea e intuitiva todos los niños a estas edades juegan con cualquier objeto ya haya sido fabricado para tal uso o no (juego simbólico). Es por ello que el juego se ha de aprovechar en todo momento como vía de acceso a los aprendizajes ya que los niños estarán más predispuestos a adquirirlos si el formato de las enseñanzas es de una manera lúdica. Les va a motivar para el aprendizaje.

#### **4.10.2 La manipulación, la experimentación y la indagación**

La manipulación se cree que va a permitir que los pequeños adquieran aprendizajes operativos y significativos. Este aspecto va a facilitar el acceso al aprendizaje a TODOS los niños, ya que van a trabajar con objetos tangentes (etapa preoperacional de Piaget, 1968) y las actividades al ser vivenciadas van a poder ser asimiladas de una mejor manera por todos ellos. No supone mucho nivel de abstracción. El trabajar a través de la manipulación implica un cierto grado de abstracción a la hora de la construcción del pensamiento, como es lógico, pero no implica que los niños tengan que tener la capacidad de abstracción totalmente desarrollada ya que cada acción al ser experimentada por la persona se va a integrar en su conocimiento del mundo de manera natural, experiencial y significativa.

La experimentación está intrínsecamente ligada a la manipulación lógicamente, ya que si no hay manipulación no puede haber experimentación por parte de los niños. Se cree que el hecho de facilitarles que experimenten con los materiales y vivencien los retos o desafíos planteados en cada módulo profesional, les va a permitir conocer en mayor medida tanto las características de los materiales y sus posibles usos, como los procesos o caminos necesarios para solucionar un problema en concreto de una manera significativa para ellos. Al facilitarles el acceso al aprendizaje a través de la experimentación TODOS los niños van a poder sacar sus conclusiones de lo observado y vivenciado por su cuerpo a través de la experiencia lo que les va a permitir poder integrar esos conocimientos en su pensamiento de una manera más sencilla y eficaz. Este aspecto, se cree que a su vez, va a potenciar su capacidad crítica y de raciocinio ya que van a tener que ser ellos mismos los que busquen explicaciones a lo observado y los que comprueben lo que vale o no, a través de la experimentación en sí (hipótesis-resultados).

La indagación va a surgir en el momento en el que se les planteen los retos a superar de manera cooperativa, ya que serán ellos mismos los que tendrán que buscar las soluciones a los mismos a través de acciones de “ensayo-error”. Se cree que la indagación va a potenciar su pensamiento divergente ya que se cree que a través de ella van a poder encontrar múltiples soluciones a un mismo problema que serán validadas a través de los resultados obtenidos por ellos mismos sin necesidad de que nadie les tenga que corregir nada ya que lo podrán comprobar con dichos resultados. Estas numerosas soluciones van a enriquecer los aprendizajes y van a permitir por sí mismas comprobar lo que vale y lo que no, además de que van a permitir que los niños desarrollen su creatividad e ingenio, lo que conllevará a un mayor desarrollo y enriquecimiento intelectual por su parte.

### **4.10.3 Los retos y el error como aprendizaje**

Los retos van a ser presentados de manera lúdica lo que conlleva a que se motiven para la acción. El hecho de retar a los niños va a permitirles que desarrollen su autonomía ya que se les permite hacer, equivocarse, emprender... Se cree que así, los niños van a poder comprobar que son capaces de realizar acciones, de conseguir solucionar por ellos mismos estos retos que se pretenden plantear y cuando se den cuenta de que los han conseguido van a sentirse auto-realizados, lo que conllevará a que poco a poco vayan creando y reforzando tanto su autoestima como su autonomía. Es conveniente destacar que al estar hablando de niños obviamente hay ciertas acciones que puedan conllevar a una serie de riesgos, es decir, al empleo de ciertos materiales que sean “peligrosos” o acciones que entrañen algún peligro para ellos, por lo que se estima la necesidad de que haya un adulto supervisando cada módulo profesional que les vaya guiando y acompañando durante el proceso de ejecución o elaboración.

El error como aprendizaje va encaminado al hecho de no reprochar los fallos, sino a valorarlos como enriquecimiento del aprendizaje ya que si se comprueba lo que no vale se está más cerca de conseguir o descubrir lo que sí vale. Este aspecto se refiere a que se cree que en la mayoría de los casos los niños van a aprender más de sus errores que de lo que en un principio les ha salido bien. Por ejemplo, a todos nos ha pasado alguna vez que hemos fallado en la pregunta de un examen, y después de un tiempo, aún nos seguimos acordando de ese fallo y su correspondiente respuesta... De lo que no nos damos cuenta, es que si no hubiéramos cometido ese fallo, probablemente hoy seguiríamos sin ser conscientes del concepto en cuestión que aprendimos gracias a ese fallo que tuvimos en su momento. Es por ello que se considera que tiene especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **4.10.4 La cooperatividad**

La cooperatividad va a llevarse a cabo cómo forma sistemática de trabajo durante todo el proceso, por grupos heterogéneos de 6-7 alumnos. Se propone que estas agrupaciones sean heterogéneas para que los alumnos con un mayor desarrollo evolutivo puedan ayudar a los niños que puedan tener posibles dificultades en el aprendizaje o que simplemente no hayan alcanzado el grado de madurez de los otros niños; compensando así las desigualdades y fomentando la ayuda entre iguales. De esta manera, lo que se pretende es que los niños entre ellos de manera espontánea: se pregunten, contrasten sus ideas, debatan, compartan opiniones,

descubrimientos, sentimientos, exploraciones, sensaciones..., comparen resultados, propongan soluciones, razonen sus pensamientos, busquen alternativas...; para que así, puedan construir sus aprendizajes de manera cooperativa (socio-constructivismo) en cada rincón.

En este sentido, se considera esencial dejarles verbalizar en todo momento lo que piensan, para que de manera cooperativa puedan construir su pensamiento (conceptual, procedimental y actitudinal), es decir, para que entre ellos surja el socio-constructivismo en base a las experiencias de todos y cada uno de los miembros del grupo que estén implicados en la misma experimentación, buscando así la sinergia de grupo.

#### **4.11 Temporalización**

Los rincones profesionales se pretende que sean fijos, es decir, que no se modifiquen en el tiempo sino que estén, en un principio, durante todo un curso escolar compuestos con el mismo mobiliario y el mismo material. No se descarta la flexibilidad en ellos, porque se tiene en cuenta que en función de la evaluación formativa que se pretende llevar a cabo durante todo el proceso, se deberán de ir haciendo las adaptaciones oportunas en función de sus resultados. Pero en este sentido, se pretende que se modifiquen ciertos aspectos a nivel didáctico o metodológico, pero no el rincón en sí. Por ejemplo, si en el aula se comenzó el curso con los rincones propuestos: cineasta, esteticista, carpintero/a y cocinero/a; al acabar el curso deberían de seguir en el mismo aula esos mismos rincones.

Debido a ello y a que se pretenden ofrecer diversas experiencias profesionales a los niños para que de esta manera todos los niños experimenten todos los rincones de todas las aulas de 3º EI; se estima necesario que sean los niños los que vayan rotando por las clases para que así, una vez acabado el curso hayan podido pasar, al menos una vez, por cada uno de los rincones distribuidos por la zona destinada a 3º EI.

En este caso, como lo que se viene ejemplificando hasta ahora sólo es la programación de un aula (4 rincones) y como lo que queremos es que todos los niños de la clase pasen por todos los rincones propuestos y realicen las 5 actividades de cada uno de ellos, a continuación se va a mostrar un calendario (tabla 13) con las estimaciones temporales para su implementación en el aula, ejemplificando así como se llevaría a cabo la práctica por uno de los grupos de alumnos (4 grupos de 6-7 alumnos).

■ Día no lectivo    ■ Día festivo    ■ Comienzo y final de curso

Tabla 13

Calendario del curso escolar 2020-2021 con la previsión de la puesta en práctica de los rincones.

SEPTIEMBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9 Período de adaptación	10 Período de adaptación	11 Período de adaptación	12	13
14 Comienzo rincón 1: <b>Cineasta</b> 9:50-10:30 10:40-11:20	15 <b>CI</b>	16 <b>CI</b>	17 <b>CI</b>	18 Final rincón 1: <b>Cineasta</b>	19	20
21 Comienzo rincón 2: <b>Esteticista</b> 9:50-10:30 10:40-11:20	22 <b>ES</b>	23 <b>ES</b>	24 <b>ES</b>	25 Final rincón 2: <b>Esteticista</b>	26	27
28 Comienzo rincón3: <b>Carpintero/a</b> 9:50-10:30 10:40-11:20	29 <b>CAR</b>	30 <b>CAR</b>				
OCTUBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1 <b>CAR</b>	2 Final rincón 3: <b>Carpintero/a</b>	3	4
5 Comienzo rincón 4: <b>Cocinero/a</b> 9:50-10:30 10:40-11:20	6 <b>CO</b>	7 <b>CO</b>	8 <b>CO</b>	9 Final rincón 4: <b>Cocinero/a</b>	10	11
12	13	14 Exploración libre de rincones	15 Exploración libre de rincones	16 Exploración libre de rincones	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Así pues, es conveniente destacar, que aunque en el calendario esté marcado cada lunes como el comienzo de un rincón en concreto, es solamente orientativo ya que habrá un grupo de 6-7 alumnos que sí que sigan este itinerario (cada grupo al mismo tiempo en un rincón diferente), pero por ejemplo, los que en ese mismo momento hayan comenzado en el rincón de

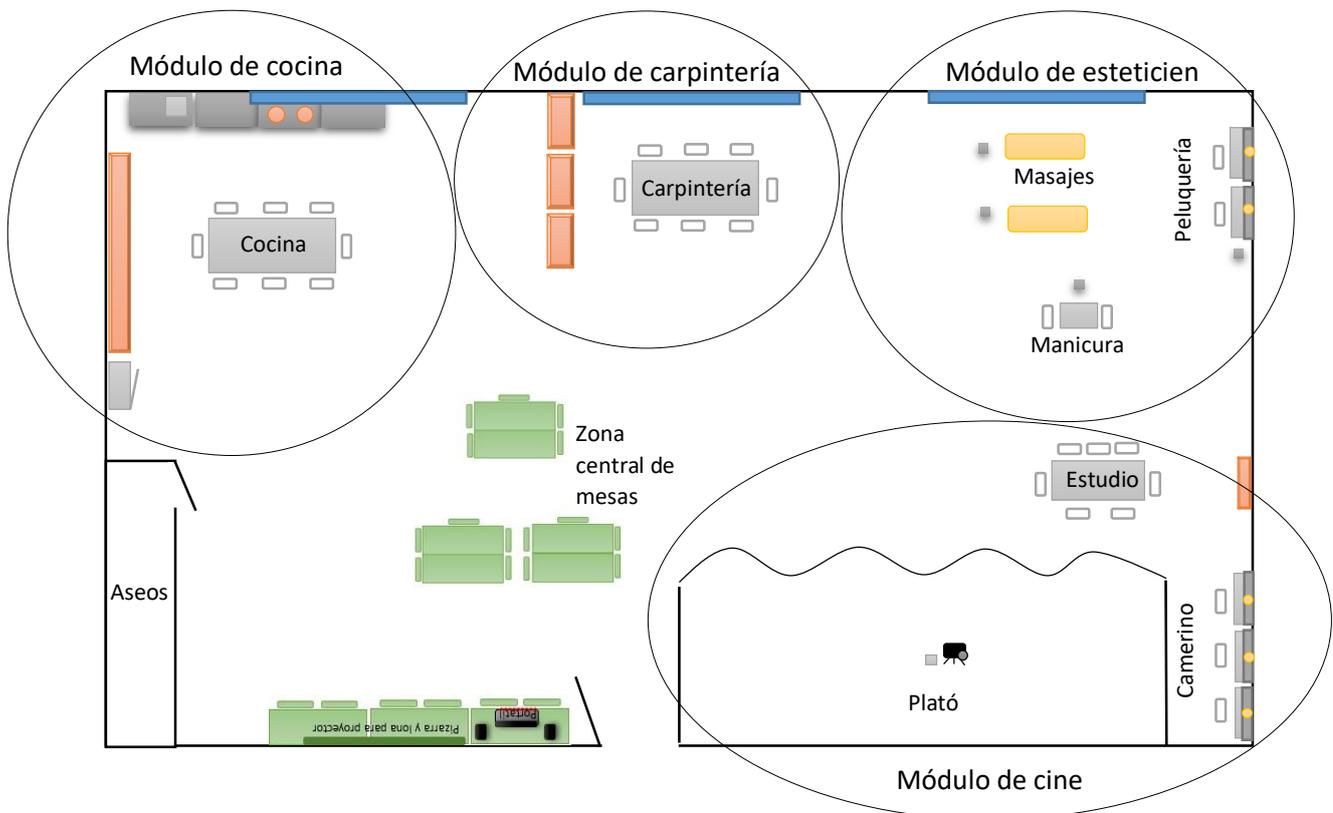
“Cocinero/a” está claro que este calendario no reflejaría su itinerario ya que en él queda reflejado que, el módulo de cocina está previsto para la cuarta semana de curso.

En conclusión, lo que se pretende es que cada grupo de 6 alumnos (excepto uno que será de 7 participantes) experimenten en un mismo rincón, llevando a cabo sus 5 actividades, durante un período de una semana. Es decir, cada actividad se pretende que se desarrolle en un día, en dos sesiones de 40 minutos cada una (dentro de la jornada lectiva). No obstante, los tiempos son flexibles, es decir, si no les diera tiempo a finalizar una actividad, se les podría dejar realizarla a continuación aunque sea el tiempo de la siguiente actividad (adaptación ritmos).

Además, se pretende dejar un tiempo de 10 minutos entre las dos sesiones de actividad diaria y al finalizar la segunda para que los niños descansen y para ofrecerles tiempos de reflexión e intercambios de ideas entre los componentes del grupo.

#### 4.12 Ambiente de aprendizaje (contexto de aula de 3º EI)

*Plano de la distribución de los cuatro rincones propuesto para un aula de 3º de EI en concreto.*



### 4.13 Propuesta de actividades

Se proponen 5 actividades semiestructuradas para cada rincón profesional para ofrecer un ejemplo que abarque la enseñanza de toda una semana en cada uno de ellos (como ya se ha mencionado en el apartado anterior), de todos modos estas actividades es posible adaptarlas, añadir o quitar en función de las necesidades de intervención. Así pues, con esta propuesta de intervención se facilitan 20 actividades que son las que se muestran a continuación en tabla 14.

Tabla 14

*Actividades propuestas para cada rincón profesional: cineasta, esteticista, carpintero/a y cocinero/a.*

<b>Cineasta</b>	<b>Esteticista</b>	<b>Carpintero</b>	<b>Cocinero</b>
Creación guion de cine	Masajes	Medidas y patrones	Ensalada
Creación vestuario personajes	Tratamientos faciales	Reproducción de patrones en madera	Sándwich mixto
Maquillaje de personajes	Peinados: trenza y coleta	Cortado de madera	Macarrones con tomate y salchichas
Creación de decorados	Lavado y secado de pelo	Montaje de piezas	Pechugas de pollo empanadas
Grabación de cine	Manicura	Pintado de madera	Bizcocho de limón

Así pues, en los apartados siguientes se van a desarrollar las actividades agrupadas según su rincón de referencia, con una pequeña descripción del proceso que se pretende llevar a cabo en su práctica, y además, en cada una de ellas se van a mostrar los objetivos didácticos y contenidos didácticos que se pretenden desarrollar.

Por otra parte, es conveniente destacar un aspecto que se considera importante para el desarrollo de las actividades. Se cree que es necesario, que al comienzo de cada una de ellas, se centre a los niños en el “aquí” y el “ahora” a través de ciertas preguntas que les ayuden a focalizar su atención en aspectos determinados para así poder potenciar en ellos las ganas de querer saber, de indagar, de querer descubrir..., para que activen sus cinco sentidos y aprovechen al máximo cada experiencia de aprendizaje, fijándose con cada uno de los sentidos en todos los detalles tanto de los materiales como de los elementos con los que estén trabajando. Se indica así porque se cree que de esta manera los niños van a poder ser más conscientes de lo que están haciendo en todo momento y que así van a poder conocer los materiales y los elementos de una mejor manera. Además, porque se cree que si conocen los elementos, materiales, reacciones, acciones-reacciones van a poder transferir esos conocimientos a otras situaciones de sus vidas y por lo tanto van a poder conseguir ser más competentes y autónomos.

Por último, mencionar que tras la realización de todas las actividades propuestas para cada módulo, se les proponga que libremente creen, es decir, que con lo aprendido durante todo lo experimentado en cada uno de los rincones, lleven a cabo una actividad final en la que tengan que crear algo que ellos quieran y que esté relacionado con el rincón profesional en el que se encuentran.

De este modo, estaremos potenciando que desarrollen su pensamiento y su creatividad en base a las experiencias vividas en cada uno de los módulos. Este aspecto a su vez va a potenciar su autonomía ya que serán ellos los que libremente creen. Se llevará a cabo esta actividad de libre creación, siempre y cuando previamente hayan aprendido las diferentes técnicas de cada profesión y conozcan los materiales a emplear en cada uno de ellas.

Así pues, si es su medio, se desenvolverán con soltura y serán capaces de crear cosas extraordinarias para su edad, buscando así nuevos resultados y productos finales e incluso buscando nuevas formas de hacer, técnicas diferentes que faciliten la creación de nuevos resultados, etc.

Si les apasiona la profesión porque resulta ser su “elemento” (Robinson, 2009), los niños nos van a dar señales de ello. Vamos a poder observar que disfrutan con lo que están haciendo, que buscan diferentes alternativas para superar el reto planteado, que experimentan en base a sus conocimientos previos del medio. Con lo cual se estará potenciando un pensamiento mayor, más autónomo, que un mero mecanicismo.

#### **4.13.1 Rincón 1: Cineasta**

El rincón se pretende que cuente con el siguiente mobiliario y materiales: mesa con 7 sillas pequeñas, 1 portátil, cuadernos, folios, material de escritura, cámara de vídeo, trípode, vestuario, micrófonos, maquillaje, 3 sillas pequeñas, 3 mesas pequeñas, 3 espejos, 3 capas, material plástico para crear los ambientes. Con ellos se plantea que el espacio esté distribuido formando:

- Un **estudio** de creación de guiones, decorados y vestuario con una mesa pequeña con 6-7 sillas a su alrededor, un estante con material plástico, de costura y de escritura y un portátil.
- Un **camerino** con 3 espejos colgados en la pared, 3 mesas y 3 sillas pequeñas, con maquillaje encima de las mesas, con capas sobre las sillas para evitar que el que es maquillado se manche la ropa y una caja de guantes de látex tamaño XXS.

- Un “**plató**” en el que habrá una cámara apoyada sobre un trípode y una mesa al lado con micrófonos y material audiovisual. El espacio deberá de ser amplio para que los niños puedan crear sus decorados en función de la película que quieran realizar.

En este rincón se proponen 5 actividades: creación de un guion de cine (cortometraje), creación de vestuario de personajes, creación de maquillaje de personajes, creación del decorado y dramatización/ grabación de cine (cortometraje).

- **Actividad 1: Creación de nuestro propio guion de cine (cortometraje):**

Antes de comenzar se les pregunta como creen que se llevan a cabo las películas, como surgen. De esta manera se les hace pensar y verbalizar para que expresen las ideas previas que tienen del proceso cinematográfico.

Como es normal, los niños probablemente no sepan cual es dicho proceso, es por ello que el adulto debe de dejar que se expresen y al mismo tiempo irlos encaminando hacia la realidad, explicando que *“antes de llevar a cabo una película es necesario crear un guion que no deja de ser una planificación de lo que se quiere representar con la película”*. Una vez llegados a este punto, se les ha de volver a preguntar como creen que se llevan a cabo los guiones de cine, empleando el mismo procedimiento.

Para reforzar las explicaciones y mostrarles cómo se realizan los guiones de cine, se recomienda que visionen un vídeo, cuyo enlace se muestra al final de esta propuesta (ANEXO II). El vídeo está adaptado a su edad en cuanto a la explicación). Así pues, se les deja ver el vídeo en grupo a través del portátil que tendrán en el rincón de trabajo y una vez finalizado se les pregunta si lo han comprendido, si tienen dudas, si necesitan aclarar algo..., y se les propone hacer su propio guion de cine (cortometraje).

Se les pide que cojan el material que creen que van a necesitar para realizar el guion por dibujos (deberán coger un folio cada uno (6 o 7) y material de escritura) y se les indica que han de realizar por su cuenta y de manera cooperativa grupal un guion de cine. Se les deja pensar e intercambiar ideas entre ellos y se va observando cómo van desarrollando el proceso.

Es importante que durante el proceso se les vayan haciendo comentarios y preguntas para que ellos mismos vayan deduciendo y decidiendo lo que les vale y lo que pueden necesitar tener en cuenta. Si uno de vosotros, va a grabar y el otro debe de sostener el micrófono, ¿Cuántos personajes debéis de tener en cuenta para la creación de vuestra historia en el guion?,

¿Son suficientes personajes?, ¿Cómo van a ser los personajes?, ¿Qué hacen los personajes?  
¿Cómo interactúan entre ellos?, ¿Qué puede pasar después?...

Una vez que haya finalizado el tiempo de la actividad se les pide que entre todos nos expliquen el guion que han realizado, que nos muestren los dibujos, nos cuenten la historia...

Es conveniente destacar que, en un primer momento se puede trabajar con ellos el que realicen los guiones con dibujos, pero que se debe de fomentar el que hagan anotaciones en cada una de las secuencias. Para ello, se plantea ofrecerles una tabla plastificada con el abecedario en mayúsculas para que así puedan fijarse en las grafías y les resulte más fácil. Más adelante, con la práctica, se les puede proponer que hagan el guion escrito. De esta manera podríamos introducir el aprendizaje de la lecto-escritura con los niños de una manera lúdica y dinámica dentro del aula basado en necesidades de la vida cotidiana.

Tabla 15

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 1 del rincón 1 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 1. CREACIÓN DE UN GUIÓN DE CINE</b>			
- Conocer el procedimiento de creación de guiones de cine.	5	1	6
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de dibujar.	2		7
- Desarrollar la creatividad a la hora de crear la historia.		5	1
- Iniciar y desarrollar la capacidad lecto-escritora.			1, 2, 6
- Trabajar la secuencia temporal de acciones (que ocurre primero, que ocurre después...).		5	
- Desarrollar el lenguaje a través de la creación de la historia o narrativa.	3		1, 2

Tabla 16

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 1 del rincón 1 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 1. Cineasta	CA				CE			LCR			
1. CREACIÓN DE UN GUIÓN DE CINE. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Expresión oral/gráfica (letras/dibujos) y proyección de sentimientos e ideas.	5							1a		2	
- Control de tono/postura a características de objetos escritura. Control gráficomotor. Motricidad fina. Grafías.	5				1			3b			
- Representación de acción/espacio mediante palabra/dibujo	7							1a			
- Conocimiento de funciones/usos objetos para crear guiones.					1						
- Funcionalidad/representación oral/gráfica de los números en vida cotidiana. Numeración viñetas (códigos convencionales)					5			1a		1b	
- Secuencia temporal de una historia real o imaginaria.					7						

- Representación gráfica de localización espacial de objetos	7	8		
- Léxico/estructura/entonación/pronunciación en la creación de historias. Léxico propio de la creación de guiones de cine.			1a	
			2a	
- Reproducción oral de pequeño texto.			3a	
- Acercamiento a lengua escrita: lectoescritura para finalidades reales. Creación de una historia real o imaginaria. Gusto por escribir historias en papel e interés por mejorar producciones.	5		1a	2
			1b	
			4b	
- Interés/compreensión/uso de elementos de escritura y sus convenciones: linealidad, orientación y organización espacio			1b	
			3b	
- Percepción de diferencias/similitudes entre grafías de letras			2b	
- Producciones plásticas en papel con finalidad creativa. Dibujo de escenas: grafías y simbolismo.		7		2

### - **Actividad 2: Creación del vestuario de nuestros personajes:**

Teniendo en cuenta que serán 6 o 7 alumnos los que vayan a crear el cortometraje, y que uno de ellos deberá de grabar las escenas y otro deberá de sostener el micrófono, deberán de hacer el vestuario de unos 4-5 personajes en función del número de miembros de su grupo.

Se les pide que en un primer momento, decidan qué personaje va a ser cada uno. Después se les indica que piensen como deberían ir vestidos los personajes para que la película quede bien. A continuación se les pregunta para que verbalicen sus decisiones y nos expliquen, entre todos, cómo tienen pensado que van a ir vestidos cada uno de sus personajes.

Una vez decididos los vestuarios que van a llevar sus personajes, se les pide que cojan los materiales plásticos, las telas, agujas y demás materiales del estante del material y se les deja que vayan experimentando de manera cooperativa con los materiales y que sean ellos mismos los que tengan la iniciativa y los que vayan probando con el material y los instrumentos hacia la creación de los vestuarios.

Durante el proceso, se les pueden ir dando algunas indicaciones, resolviendo dudas y haciendo preguntas para que sean ellos mismos los que razonen y los que comprueben si algo les vale o si por el contrario no. En todo momento se debe de buscar su máxima autonomía en cuanto al uso del material y el proceso creativo, y sólo se les ayudará cuando se compruebe que no son capaces por ellos mismos, pero siempre aportándoles las mínimas ayudas.

Tabla 17

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 2 del rincón 1 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR

## ACTIVIDAD 2. CREACIÓN DE VESTUARIO PERSONAJES

- Conocer el procedimiento de creación de vestuario de personajes de cine.	5	1	6
- Desarrollar la creatividad a la hora de imaginar y crear los patrones.	2	5	1, 6, 8
- Fomentar el desarrollo de la motricidad fina a la hora de dibujar.	2		7
- Fomentar el desarrollo de la motricidad fina a la hora de emplear los instrumentos de costura.	2		

Tabla 18

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 2 del rincón 1 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 1. Cineasta	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Esquema corporal humano en toma de medidas de patrones		1									
- Respeto/valoración positiva de diferencias físico-corporales		8									
- Control motricidad fina/gruesa en manipulación de material gráfico, de toma de medidas, cortado y cosido (dibujo/nºs). Creación de patrones.		1			1						
- Precisión/coordinación de movimientos con respecto a otros y a objetos (toma de medidas, cortado y cosido).		2				6					
- Habilidades motrices nuevas: toma medidas/cortado/cosido. Acciones autónomas relacionadas con la costura.		3	1			6					
- Control de tono/postura a características de objetos escritura. Control gráficomotor. Motricidad fina. Grafías.		5				1					
- Acciones preventivas y cuidado con material peligroso. Valoración ajustada de factores de riesgo. Tranquilidad/colaboración ante pequeños accidentes.					1						
- Aspecto personal estético propio y de los demás. Vestido					3						2
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos para crear ropa: medida, cortado y cosido.						1					
- Distinción/clasificación de telas según texturas/colores		3				6					
- Producción artística de transformaciones en materias (de tela a ropa), anticipando efectos y observando resultados.						3	7				4
- Funcionalidad/representación oral/gráfica de los números en vida cotidiana. Numeración de medidas tomadas, en papel (códigos convencionales)						5				1a	
- Exploración de situaciones en que es necesario medir. Habilidades lógico-matemáticas: Transporte de medidas corporales a papel.						6					
- Identif./transformación de figuras 3D a 2D. Geometría.						9					
- Léxico propio de la costura de: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...										1a	
										2a	
- Trabajo con elementos del lenguaje plástico: líneas		5									1

### - Actividad 3: Creación del maquillaje de nuestros personajes:

Antes de comenzar a maquillar se les deja un tiempo para que se organicen y decidan quienes son los que van a ser maquillados primero, que materiales van a emplear, como lo van

a hacer, como van a conseguir reflejar las ideas que tienen ellos en mente de sus personajes con el maquillaje...

A continuación se les pide que lleven a la práctica esas ideas dialogadas y consensuadas en grupo, que experimenten con los materiales de maquillaje. Puede ser que alguno se manche cuando le están maquillando y es en ese momento de inflexión en el que se les puede preguntar ¿Cómo evitaríamos que alguno se manche otra vez? Entonces comenzaría otro debate y podríamos guiarlos hasta la conclusión de que son necesarias las capas, ya que al ponérselas evitarían que cualquier producto pudiera derramarse en su ropa.

Si algún niño tuviera alguna alergia, es importante tener en cuenta que los materiales de maquillaje sean alérgenos, es decir, que no tengan ningún componente químico al que los niños puedan reaccionar alérgicamente. Además se puede contar con guantes para que los niños al maquillar tampoco se manchen las manos.

Tabla 19

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 3 del rincón 1 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 3. MAQUILLAJE DE PERSONAJES</b>			
- Conocer el procedimiento de maquillaje de los personajes de cine.	5	1	
- Fomentar el desarrollo de la motricidad fina a la hora de manipular los utensilios de maquillaje.	2		7
- Fomentar el desarrollo de la creatividad a la hora de imaginar y crear los maquillajes que consideren más oportunos para adecuarse a la personalidad de cada personaje.	5, 6	5	1, 7, 8
- Conocer y considerar los riesgos del empleo del material.	8	1, 5	

Tabla 20

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 3 del rincón 1 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 1. Cineasta	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
<b>3. CREACIÓN DE MAQUILLAJE PERSONAJES. CD</b>											
- El cuerpo humano. Características propias/ajenas de cara.	1										
- Sentido del tacto. Uso/percepción de sensaciones	3										
- Necesidades básicas del cuerpo. Cuidado/limpieza de cara. Autonomía en realización de acciones.	4		1								
- Control motricidad fina/gruesa en manipulación de material de maquillaje. Pintado y limpiado facial.	2				1						
- Precisión/coordinación de movimientos con respecto a otros y a objetos. Pintado y limpiado facial.	2				6						
- Cuidado en manipulación de productos de maquillaje. Salud e higiene personal (limpieza al final).					1						
					2						

- Aspecto personal estético propio y de los demás. Maquillaje	3	2
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos para maquillar: maquillaje y limpieza.	1 6	
- Distinción/clasificación de maquillaje: zonas cara/colores	3	2
- Léxico propio del maquillaje de: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...		1a 2a
- Producciones artísticas a través del maquillaje. Imaginación y proyección de ideas. Creaciones pictográficas en la piel y/ cuerpo de una persona. Fines: creativos/artísticos.	5	2

#### - **Actividad 4: Creación de nuestro decorado de cine:**

En un principio, se les indica que cojan el guion y que piensen en los decorados o fondos que necesitan para el desarrollo de cada escena. Se les pide que en folios dibujen los decorados que quieran crear. Todo ello en grupo y de manera cooperativa.

Una vez que hayan esquematizado los escenarios, se les pide que con el material plástico disponible, seleccionen lo que necesiten, que vayan probando como crearlo, que experimenten. Así pues se les deja tiempo para que entre todos vayan creando el decorado dentro del “Plató” y se les va guiando durante todo el proceso, haciendo como siempre preguntas de lo que se va observando pero sin dar los resultados o respuestas a los problemas que vayan surgiendo. Solo se deberá preguntar para que sean ellos mismos los que razonen y puedan ver cómo resolver esos problemas plásticos o artísticos.

Si hubiera más de un decorado por hacer, por ejemplo un bosque y una casa; se les dejaría más tiempo, incluso se podría dedicar otra sesión a la realización de esta actividad. Siempre hay que tener en cuenta la flexibilidad de tiempos ya que nos tenemos que adaptar a sus ritmos de aprendizaje.

Tabla 21

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 4 del rincón 1 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 4. CREACIÓN DE DECORADO DE CINE</b>			
- Conocer el procedimiento de construcción de un decorado de cine.	5	1	
- Fomentar el desarrollo de la motricidad fina a la hora de manipular los utensilios de creación.	2		7
- Fomentar el desarrollo de la creatividad a la hora de imaginar y crear los espacios y decorados que consideren más oportunos para adecuarse a historia que se pretende contar.	5, 6	5	1, 7, 8
- Fomentar el aprendizaje de medidas.		5, 6	

- Fomentar el conocimiento espacial y la posición que ocupan uno mismo y los demás en el espacio o medio (escenario).	1	1, 5
---	---	------

Tabla 22

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 4 del rincón 1 y su relación con los contenidos de las áreas.*

<b>4. CREACIÓN DE UN DECORADO DE CINE. CD</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
- Esquema corporal y proporciones espaciales. Posiciones relativas en el espacio con objetos.	1				8						
- Control postural y movimientos: motricidad fina/gruesa en manipulación de material de diseño. Dibujo, cortado, pegado.	2				1						
- Adaptación del cuerpo a las características de los objetos.	5										
- Habilidades básicas de manera autónoma/segura: Dibujo, cortado, pegado, coloreado...	2	1	1		7						
- Acciones preventivas y cuidado con material peligroso. Valoración ajustada de factores de riesgo. Tranquilidad/colaboración ante pequeños accidentes.				1	4						
- Conocimiento de funciones/ usos objetos/instrumentos/ materiales plásticos: dibujo, medida, cortado, pegado...				1	6						
- Distinción/clasificación de materiales: artificiales, naturales y reciclados. Importancia del reciclado y su uso práctico.	3				1	3					
- Exploración de situaciones en que es necesario medir. Habilidades lógico-matemáticas: Transporte de medidas espaciales a papel (y viceversa).					2	4					
- Exploración de situaciones en que es necesario medir. Habilidades lógico-matemáticas: Transporte de medidas espaciales a papel (y viceversa).					6						
- Funcionalidad/representación oral/gráfica de los números en vida cotidiana. Numeración de medidas tomadas, en papel (códigos convencionales). Gráficas numéricas.	2				5			1		a	
- Identif./transformación de figuras 3D a 2D. Geometría. Toma de medidas y proporciones en elab de decorados.					9						
- Léxico propio de la creación plástica de decorados: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...								1a		2a	
- Trazado de líneas y coloreado de planos. Elementos lenguaje plástico.					9						1
- Composiciones artísticas a gran escala. Creaciones de pictografías a soportes de materiales diferentes a tamaño real.											2 4
- Planificación/reproducción/comunicación de obras plásticas con materiales si/no específicos.								1		a	4
- Producciones plásticas con fines: creativos/artísticos											2

#### - **Actividad 5: Dramatización y grabación de nuestro corto de cine:**

Antes de comenzar a grabar se les debe dejar experimentar: a los que van a encargarse de la grabación se les deja que tomen contacto tanto con la cámara como con el micrófono, que hagan pruebas o simulacros de cómo lo van a hacer en el momento que tengan que hacer la grabación; a los que van a actuar en las escenas se les deja que entre ellos se organicen para ocupar el espacio, decidir los diálogos, dramatizar algunas escenas...

Además se les van haciendo preguntas que les hagan pensar en las mejores maneras de crear las escenas. ¿Cómo grabarías esto?, ¿Por qué?, ¿Y si pruebas de otra forma?, ¿Dónde te colocarías si quieres transmitir esto o aquello?...

En este caso, se trabajaría con los niños como si de una dramatización se tratase. Se les dejaría que entre ellos se organizaran para que apoyados por el guion creado por ellos mismos, decidieran los diálogos entre los personajes de la trama. De esta manera mientras los dos compañeros que están experimentando con el material de grabación, los que van a actuar podrían ir probando maneras de decir los diálogos, posturas, zonas donde colocarse...

Después se les propone comenzar con la grabación y para ello se les deja que en todo momento lleven a cabo las acciones pertinentes de la manera más autónoma posible, valorando los fallos como aprendizajes y el proceso como enriquecimiento de los conocimientos o resultados finales.

Es necesario que el adulto responsable del grupo fomente en todo momento la cooperación entre ellos, les vaya orientando y les ofrezca los apoyos que necesite cada uno pero siempre y cuando sean los mínimos (más una supervisión y guía que una indicación de qué y cómo hacer las cosas. De esta manera los niños podrán indagar en sus acciones y probar lo que les vale y lo que no.

Tabla 23

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 5 del rincón 1 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 5. GRABACIÓN DE UN CORTOMETRAJE</b>			
- Conocer el procedimiento de grabación de un cortometraje de cine.	5	1	
- Conocer el uso y procedimientos necesarios para el empleo de una cámara de grabación.	5	1	
- Conocer la utilidad y necesidad del empleo de micrófonos a la hora de realizar grabaciones.	5	1	
- Iniciarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.		1	8
- Fomentar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa a la hora de manipular los utensilios de grabación.	2		
- Fomentar las capacidades lógico-matemáticas y espacio temporales a la hora de realizar diferentes planos de grabación.		1, 5	
- Fomentar el conocimiento espacial y la posición que ocupan uno mismo y los demás en el espacio o medio (escenario).	1	1, 5	
- Fomentar la capacidad de dramatizar y expresar corporalmente una historia.	1, 2, 3		7
- Fomentar la capacidad simbólica a la hora de convertirse en un personaje concreto.	2, 3	1	1, 7

Tabla 24

Contenidos didácticos (CD) de la actividad 5 del rincón 1 y su relación con los contenidos de las áreas.

Rincón 1. Cineasta	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Diálogos verbales y corporales (lenguaje verbal y no verbal). Memorización de diálogos y movimientos.	1							1a			1 2
- Esquema corporal y proporciones espaciales. Posiciones relativas en el espacio con objetos/personas.	1				8						
- Posibilidades motrices/expresivas del cuerpo. Esquema corporal. Improvisación de movimientos.	1 5										1 2
- Control postural/movimiento en interpretación/dramatización. Interpretación personajes. Expresión corporal.	2										3 4
- Control motricidad fina/gruesa en manipulación de material gráfico: escritura n°s, grabado.	1 5				1						
- Coordinación/control/orientación de movimientos en grabaciones: sujeción y uso de cámara/micrófono.	2 4		1								
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales de grabación: cámara (planos), micrófono (posiciones), claquetas (tomas, n°s escritos)...	5				1 6						
- Funcionalidad/representación oral/gráfica de los números en vida cotidiana. Numeración "tomas" grabadas.					5			1a 1b			
- Secuencia temporal de una historia real/imaginaria grabada					7						
- Uso de TIC. Grabación con cámara, edición de grabaciones con recursos tecnológicos (maquetación).					10					5	
- Posibilidades sonoras de la voz. Sonidos para interpretación										6	
- Léxico propio de la creación artística de grabaciones: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...								1a 2a		2	

#### 4.13.2 Rincón 2: Esteticista

El rincón se pretende que cuente con el siguiente mobiliario y materiales: 2 camillas adaptadas a la altura de los niños, estante con materiales del cuidado de la cara y materiales para dar masajes, mesa con dos sillas, material para hacer las uñas y quitaesmalte, dos sillas con espejos delante colgados a la pared, y material de peluquería. Así pues, el espacio estaría distribuido en un rincón del aula que represente:

- Un espacio de **peluquería** que va a constar de dos sillas con espejos delante colgados a la pared y un carrito con los enseres necesarios para peinar y hacer recogidos.
- Un espacio de **manicura** con una mesa pequeña con dos sillas a ambos lados y con un carrito con material para pintar las uñas y quitarlas.

- Un espacio de **masajes** con dos camillas adaptadas a la altura de los pequeños y un carrito con el material necesario para hacer masajes.

En esta ocasión las actividades del rincón profesional se proponen para ser realizadas de manera simultánea por parejas. Esto es porque el mobiliario no es necesario que cuente con el número de puestos por grupo, que en este caso los grupos estarían formados por entre 6-7 alumnos. Es por ello que las actividades se proponen hacer por parejas o tríos dependiendo de la composición numérica del grupo. Así pues, mientras una pareja está en el espacio de peluquería las otras dos parejas están en el de manicura y en el de masajes, respectivamente.

En el momento en el que se comience con el rincón cada pareja realizará su actividad en su espacio elegido y tras pasar 25 minutos, rotarán al siguiente espacio del mismo, para que todos los miembros del grupo experimenten todas las actividades propuestas que se ofrecen para la profesión de esteticista.

Además, en cada espacio del rincón, tendrán una cartulina plastificada con dibujos que representen las instrucciones o los pasos que tienen que seguir para realizar los masajes y demás actividades propuestas para el rincón. Los niños podrán ayudarse de estas cartulinas para llevar a cabo el proceso que se pretende que realicen en cada una de las actividades propuestas. Es conveniente destacar que si en clase además se quisiera introducir el trabajo de las TIC, se les podría proponer a los niños que buscaran en el ordenador de clase las instrucciones de los masajes y demás, y que las imprimieran antes de realizar las actividades, todo autónomamente con los mínimos apoyos.

#### - **Actividad 1: Nos damos masajes en la espalda:**

Por parejas, uno es masajeador primero y el otro es el masajista. A mitad de sesión se intercambian los roles (10 minutos aprox. cada uno). En un primer momento, se les pide que cojan la cartulina (plastificada y pictada) con las instrucciones de la actividad. En ella estarán representados algunos movimientos específicos que se realizan en los masajes corporales. Se comenta con ellos las imágenes y se les pregunta si tienen dudas dejándoles que expresen lo que quieran y lo que vaya surgiendo. Debajo de cada dibujo debe haber frases cortas para que se les vaya introduciendo en la lecto-escritura de manera dinámica en situaciones de vida cotidiana. Se les puede animar a que intenten leerlas.

Después, se les pide que decidan quién va a ser el primero en dar el masaje y se les indica que comiencen la actividad. Los niños de manera autónoma deberán coger el material y llevar a cabo los masajes y movimientos indicados en las láminas durante unos 10 minutos. Luego deberán intercambiar los roles entre ellos. A la hora del intercambio, se les deja 5 minutos para que intercambien impresiones, verbalicen su experiencia y se cambien de puestos (tumbado, de pie), además de que durante todo el proceso de masajeo se les pedirá que vayan compartiendo impresiones de lo percibido con sus compañeros.

Es conveniente que se creen diferentes cartulinas que reflejen masajes de diferentes partes del cuerpo: espalda, piernas, brazos, cara... En una primera sesión se podría trabajar, por ejemplo, la espalda.

Tabla 25

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 1 del rincón 2 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 1. MASAJES</b>			
- Conocer el procedimiento de dar masajes en la espalda, los brazos, las piernas, la cara.	2, 5	1	
- Reforzar el conocimiento de las partes del cuerpo.	1		
- Conocer algunos de los músculos propios de alguna zona en concreto (músculos de la espalda, pierna, brazo...).	1, 2	1	
- Desarrollar la motricidad fina y gruesa a la hora de articular los movimientos necesarios para dar cada masaje	2		
- Concienciarse del cuidado del cuerpo y la salud de uno mismo y de los demás.	1, 8	3	
- Desarrollar el sentir el propio cuerpo aprendiendo a controlar las percepciones.	2		

Tabla 26

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 1 del rincón 2 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 2. Esteticista	CA				CE			LCR			
1. MASAJES. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Esquema corporal. Algunos músculos de la espalda. Conocimiento espacial y su verbalización.	1							1a			
- Identificación de zonas espalda más tensas. Necesidad de relajación. Procedimientos para relajarlas. Movimientos lentos/rápidos.	4										2
- Motricidad fina/gruesa en manipulación muscular				2							
- Cuidado de la espalda. Salud/Bienestar: hábitos, habilidades, técnicas, instrumentos, materiales, proceso			1	1 2	1		5				
- Conocimiento de funciones/ usos objetos/instrumentos/ materiales sintéticos: aceites/cremas/toallas/camillas...		5	1		1			2a			
						6					

- Acciones/habilidades profesionales: masaje superficial, zona concreta	1	2 3	5
- Léxico propio de masajistas: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...			1a 2a

**- Actividad 2: Nos hacemos tratamientos faciales:**

Por parejas, uno es el cliente y el otro el/la esteticista. A mitad de sesión (después de 10 minutos), se intercambian los roles. Así pues, el que es el esteticista debe de coger la cartulina pictada y plastificada con las instrucciones para conocer lo que se espera que haga en la actividad. En la cartulina habrá una serie de instrucciones de cómo hacer un tratamiento facial con cremas, jabones y demás cosméticos. El sistema de fichas se propone de igual manera que ha quedado explicado en la actividad anterior.

Durante el proceso, y la hora del intercambio, se les dejan 5 minutos para que intercambien impresiones, verbalicen su experiencia y se cambien de puestos (tumbado-de pie). En todo momento se les acompañará y guiará pero siempre fomentando que realicen las acciones lo más autónomamente posible y valorando los errores como aprendizaje.

Tabla 27

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 2 del rincón 2 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 2. TRATAMIENTOS FACIALES</b>			
- Conocer el procedimiento del tratamiento y cuidado de la cara.	2, 5, 8	1	
- Conocer el procedimiento para limpiar e hidratar la cara.	2, 5	1	
- Conocer la importancia del cuidado de la cara para la salud propia y la de los demás.	1, 8		
- Reforzar el conocimiento de las partes de la cara.	1		
- Conocer movimientos que hagan que la cara de otra persona quede relajada.	2	1	
- Conocer algunos músculos propios de la zona de la cara.	1	1	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para dar los tratamientos faciales.	2		
- Aprender a sentir el propio cuerpo, en este caso la cara.	1, 2		

Tabla 28

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 2 del rincón 2 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 2. Esteticista	CA				CE			LCR			
2. TRATAMIENTOS CARA. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Motricidad fina, control/cuidado en manipulación muscular de la cara. Movimientos lentos/rápidos.		2									2
		4									

- Cuidado de la cara. Salud/Bienestar: hábitos, habilidades, técnicas, instrumentos, materiales, proceso	1	1	1	5
- Acciones preventivas y cuidado con material peligroso. Valoración ajustada de factores de riesgo. Tranquilidad/colaboración ante pequeños accidentes.		1	4	7
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales sintéticos: cremas/pepinos/toallas...	5	1	1	2a
			6	
- Léxico propio de masajistas: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...				1a 2a
- Acciones/habilidades profesionales: masaje superficial, zona concreta.	1	2	3	5

### - Actividad 3: Nos hacemos tratamientos faciales:

Por parejas, uno es el cliente y el otro el/la esteticista. A mitad de sesión (después de 10 minutos), se intercambian los roles. Así pues, en un primer momento el que es el/la esteticista, debe de coger la cartulina (pictada y plastificada) con las instrucciones para conocer lo que se espera que haga en la actividad. En la cartulina habrá una serie de instrucciones de cómo hacer una coleta y por la otra carilla las instrucciones de cómo hacer una trenza. Se les propone realizar en un primer momento la coleta debido a que es más sencilla, de todos modos si prefieren hacerlo al contrario, se les puede dejar para que experimenten. El sistema de fichas, se propone de igual manera que ha quedado explicado en la actividad 1 de este rincón.

Durante la ejecución se les pide que verbalicen con el compañero lo que ellos crean, y a la hora del intercambio, se les deja 5 minutos para que intercambien impresiones, verbalicen su experiencia y se cambien de puestos (sentado-de pie). En todo momento se les acompañará y guiará pero siempre fomentando que realicen las acciones lo más autónomamente posible y valorando los errores como aprendizaje.

Tabla 29

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 3 del rincón 2 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 3. PEINADOS: TRENZA Y COLETA</b>			
- Conocer los pasos necesarios para realizar una coleta y una trenza.	2, 5	1	7
- Desarrollar la conciencia y el cuidado del cabello.	8		
- Conocer el proceso de cepillado del pelo.	2, 5	1	
- Conocer los diversos usos de los materiales de peinado.	2	1	
- Conocer diferentes técnicas del empleo de cepillos y peines.	2	1	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para realizar ambos recogidos.	2		
- Ser conscientes del cuidado del el cabello para la salud.	1, 8		

Tabla 30

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 3 del rincón 2 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 2. Esteticista	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
<b>3. PEINADOS. CD</b>											
- Motricidad fina/gruesa y control/cuidado en manipulación de instrumentos de peinado.		2 4				1					
- Cuidado del cabello. Salud/Bienestar: hábitos, habilidades, técnicas, instrumentos, materiales, proceso			1	1 2	1		5				
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/ materiales para peinar: cepillo/peine		5	1		1 6			2a			
- Léxico propio de peluquería: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...								1a 2a			
- Acciones/habilidades profesionales: desenredado, recogido, trenzado.			1	2 3			5				
- Producciones artísticas/creativas con material de peinado.										2	

**- Actividad 4: Nos lavamos y secamos el cabello:**

Por parejas, uno es el cliente y el otro el/la esteticista. A mitad de sesión (después de 10 minutos), se intercambian los roles. Así pues, en un primer momento el que es el/la esteticista, debe de coger la cartulina (pictada y plastificada) con las instrucciones para conocer lo que se espera que haga en la actividad. En la cartulina habrá una serie de instrucciones de cómo hacer una coleta y por la otra carilla las instrucciones de cómo hacer una trenza. Se les propone realizar en un primer momento la coleta debido a que es más sencilla, de todos modos si prefieren hacerlo al contrario, se les puede dejar para que experimenten. El sistema de fichas, se propone de igual manera que ha quedado explicado en la actividad 1 de este rincón.

Es conveniente que en todo momento se les guíe, además, con preguntas para plantearles aspectos que puede ser que no hayan caído en ellos, pero siempre dejándoles que lo hagan de la manera más autónoma posible, y que se les anime a verbalizar lo que piensan, sienten y demás. Así pues, en un primer momento, deberán de lavar la cabeza de su compañero y a continuación secárselo con el secador, tal y como se aconseja en la cartulina adecuadamente ilustrada.

Tabla 31

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 4 del rincón 2 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 4. LAVADO Y SECADO DEL CABELLO</b>			

- Conocer los pasos necesarios para lavar el cabello y secarlo.	2, 5	1
- Desarrollar la conciencia y el cuidado del cabello.	1, 8	
- Clasificar los materiales según sean de lavado o de secado.		1, 6
- Conocer los diversos usos de los materiales de lavado y secado del cabello.	2, 5	1
- Conocer diferentes técnicas del empleo del material de secado.	2, 5	1
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para realizar el lavado y secado del cabello.	2	
- Aprender a sentir con el propio cuerpo.	1, 2	

Tabla 32

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 4 del rincón 2 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 2. Esteticista	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
<b>4. LAVADO/SECADO PELO. CD</b>											
- Esquema corporal. Conciencia del cuero cabelludo.	1										
- Motricidad fina/gruesa en lavado/secado cabello. Movimientos lentos/rápidos al lavar el cabello.	4				1						2
- Cuidado del cabello. Salud/Bienestar: hábitos, habilidades, técnicas, instrumentos, materiales, proceso			1	1 2	1		5				
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/ materiales limpiar pelo: champús/acondicionadores/secador...	5	1			1 6			2a			
- Léxico propio de peluquería: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...								1a 2a			
- Acciones/habilidades profesionales: desenredado, enjabonado, enjuagado, secado con toalla/secador y cepillo.			1	2 3			5				
- Distinción/clasificación de material: lavado/secado	3				1 2	3 4					
- Planificación/desarrollo creación artística.											4

#### - **Actividad 5: Nos pintamos las uñas:**

Por parejas, uno es el cliente y el otro el/la esteticista. A mitad de sesión (después de 10 minutos), se cambian los roles. Cada uno, cuando cumpla el papel de esteticista, deberá de pintarle las uñas al compañero de los colores que este le pida, ayudándose de la cartulina (plastificada y pictada) que se pretende ofrecer como apoyo visual y verbal. Además, el adulto les guiará durante todo el proceso formulándoles preguntas y dejará que realicen las acciones lo más autónomamente posible.

Como los pintaúñas al ser productos químicos, al igual que sucede con el quitaesmalte; se deberá de tener especial cuidado con su utilización, remarcándoles este hecho a los niños. Así pues, se prevendría que hubiera algún altercado, de todos modos si sucediera alguno, se

buscarían las maneras de solucionarlo entre todos, manteniendo siempre la calma y teniendo en cuenta este hecho para futuras acciones.

Tabla 33

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 5 del rincón 2 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 5. MANICURA</b>			
- Conocer los pasos necesarios para pintar y despintar las uñas.	2, 5	1	7
- Conocer los pasos necesarios para el tratamiento y cuidado de las manos.	2, 5	1	
- Desarrollar la conciencia del cuidado de las manos.	1, 8		
- Desarrollar la parte artística y creativa.	1, 5	5	7
- Conocer diferentes técnicas del empleo de materiales de manicura.	2, 5	1	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para realizar cada una de las acciones que implica la manicura.	2		
- Desarrollar la capacidad de precisión en el trazado (no se salgan al pintar las uñas).	2		
- Aprender a sentir con el propio cuerpo.	1, 2		

Tabla 34

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 5 del rincón 2 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 2. Esteticista	CA				CE			LCR			
5. MANICURA. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Esquema corporal. Partes de la mano.	1										
- Motricidad fina, control/cuidado en manipulación utensilios. Precisión del trazado	2				1						
	4										
- Cuidado de las manos. Salud/Bienestar: hábitos, habilidades, técnicas, instrumentos, materiales, proceso			1	1	1		5				
			2								
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/ materiales acrílicos: esmalte/quitaesmaltes/algodón/lima...	5	1			1						
					6						
- Léxico propio de peluquería: acciones, procesos, materiales, instrumentos, materias...									1a		
									2a		
- Acciones/habilidades profesionales: desenredado, recogido, trenzado.			1	2			5				
				3							
- Distinción/clasificación esmaltes colores fríos/cálidos						3					4
- Producciones artísticas/creativas con material acrílico.											2
- Planificación/desarrollo creación artística.											4

#### 4.13.3 Rincón 3: Carpintero/a

El rincón se pretende que cuente con el siguiente mobiliario y materiales: una mesa grande pero adaptada a la edad de los niños, 8 sillas adaptadas a su edad, 3 estanterías o armarios donde guarden los materiales de carpintería (sierras de marquetería, témperas, martillos, clavos,

cola blanca, cintas de papel de 5 cm, paneles de madera, alambres, laca/barniz para madera...). De tal manera que quedara un taller de carpintería instalado en la zona para su uso.

En este caso, se les propone a los niños construir una casa de madera similar a la que se les va a ofrecer como modelo. En un primer momento, se propone esto para que trabajen las medidas con objetos reales de la vida cotidiana, pero cuando ya se hayan realizado todas las actividades planteadas para este rincón, se podrían plantear otras de contenido más creativo; en las que tengan que crear lo que ellos quieran, y lo hagan con las medidas que quieran (sin tener o proponer ningún objeto como modelo).

Así pues, las actividades planteadas para este rincón están secuenciadas de manera progresiva hacia la construcción de un producto final que va a ser una “réplica” a la que se les va a ofrecer al comienzo de todo el proceso.

Es conveniente destacar, que durante todo el proceso de puesta en práctica, se les deje “hacer” de manera autónoma y se les vaya guiando a través de preguntas.

#### **- Actividad 1: Tomamos nuestras medidas de la casa de madera modelo:**

A partir de una casita de madera en 3D ya fabricada, se les va a proponer que hagan ellos una por grupo. Para ello, esta primera actividad va a consistir en tomar las medidas de las piezas en 2D que componen la casa (parte de abajo: 2 cuadrados y 3 rectángulos; y parte de arriba: 2 cuadrados y 2 triángulos equiláteros). Para ello se les plantea el reto a los niños, se les pregunta cómo van a poder hacer una casa igual que la que tienen en la mesa: ¿Cómo creéis que podéis conseguir hacer una casa igual?, ¿Qué hace falta?, ¿Qué pasos creéis que se deben de llevar a cabo?, ¿Qué materiales creéis que serán necesarios?...

Se les deja que verbalicen sus ideas y si entre ellos no consiguen dar con la solución, se les pregunta si creen que es posible hacer un dibujo y tomar medidas de cada una de las piezas. Se les muestra, por ejemplo, como la pieza lateral es un rectángulo y que ese rectángulo tiene unas medidas determinadas.

El siguiente paso es dejarles que busquen formas de medir esa pieza señalada. Para ello lo más probable es que los niños busquen maneras antropomórficas de medida, es decir, que empleen su cuerpo (dedos) para medirlas. En ese momento, sería conveniente introducirles maneras de medir con objetos intermedios transportando medidas sobre la superficie de la pieza. De tal manera que se les podría enseñar que con un trozo o tira de papel se puede medir

la cantidad de veces que mide ese papel, por ejemplo, 3 (introducción a los números). En ese caso, se les indica que tienen que dibujar esa pieza en el folio y marcar que mide 3 marcas de papel. Se les pide que hagan este mismo procedimiento con todas las piezas que componen la casa de madera, incluyendo el tejado.

Tabla 35

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 1 del rincón 3 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 1. MEDIDAS Y PATRONES</b>			
- Desarrollar la creatividad a la hora de imaginar y crear los patrones.	2	5	1, 6, 8
- Potenciar el pensamiento simbólico y la capacidad de abstracción.		1, 5	1
- Conocer los pasos necesarios para medir una pieza en concreto.	2, 5	1, 6	
- Conocer diferentes formas de medir un objeto (antropomórfica y elementos intermedios).	2, 5	1	
- Desarrollar la capacidad espacial para la descomposición de un objeto en varias formas geométricas.		1, 5, 6	
- Conocer los diversos usos de los materiales de carpintería para tomar medidas y crear patrones.	2, 5	1	
- Conocer el uso de los números en actividades cotidianas y saber emplearlos.	5	1, 5, 6	
- Iniciarse en la lecto-escritura de números y pequeñas anotaciones.	5		1, 6
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para realizar cada una de las acciones que implica la creación de un patrón a través de una maqueta modelo.	2		
- Mejorar el trazado gráfico a la hora de reproducir las formas geométricas que componen la casa (maqueta de madera) a papel.	2		

Tabla 36

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 1 del rincón 3 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 3. Carpintero/a	CA				CE			LCR				
1. MEDIDAS/PATRONES. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV	
- Coordinación óculo-manual en toma medidas/anotación	4							1a				
- Control motricidad fina anotación medidas en papel y motricidad gruesa en manejo de metro y casa madera.	5							1b				
- Habilidades básicas de manera autónoma con iniciativa. Toma de medidas y anotaciones.					1			1b				
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales de patrón: metro/cinta/cuaderno/lápiz/goma...	5		1		1		6		2a			
- Acciones/habilidades profesionales: medida, transporte de medida a papel								5				
- Los números de manera oral/gráfica: serie numérica, conteo y agrupación de cardinales. Funcionalidad en vida cotidiana con códigos convencionales.					1		4		1a			
- Situaciones en que es necesario medir. Medidas antropomórficas y con objetos intermedios.					6		7					

- Transporte de una medida y su posterior conteo. Técnicas específicas para transporte de 1 medida real a papel: patrón	4 7 6	1a
- Geometría: rectángulo, cuadrado y triángulo (vocabulario y visión espacial).	9	1a 2a
- Escritura con finalidades reales. Producciones en papel		4b

- **Actividad 2: Pasamos nuestras medidas en papel a nuestro panel de madera:**

Se les pide que cojan los patrones de la casa realizados en la actividad anterior. Se les explica que a partir de esos dibujos y esas medidas van a poder hacer la casa igual a la que ya tienen como modelo. Se les pregunta: ¿Cómo creéis que se puede conseguir?, ¿Qué materiales creéis que vais a necesitar?... se les deja un tiempo para que lo verbalicen, para que se pongan de acuerdo entre ellos, para que busquen entre todos posibles soluciones y modos de conseguirlo, se les deja experimentar...

En función de lo que vayamos observando, se les va guía a través de preguntas y se les muestra que si en el papel pone que una pieza tiene 3 medidas, hay que transportar esas 3 medidas a la madera que se quiere cortar para duplicar la pieza del patrón. Se deja que en todo momento realicen el proceso de la manera más autónoma posible pero siempre acompañándoles, ayudándoles aunque sean los mínimos apoyos.

Así pues, los niños deberán de ir dibujando en los trozos de panel de madera las piezas dibujadas en sus patrones para que posteriormente las puedan cortar. En total deben de quedarles dibujados: 3 rectángulos que serán las paredes y la base-suelo de la casa; 4 cuadrados (2 de paredes y 2 de tejado); y 2 triángulos que serán parte del tejado también.

Tabla 37

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 2 del rincón 3 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 2. REPRODUCCIÓN DE PATRONES EN MADERA</b>			
- Desarrollar la creatividad a la hora de imaginar y crear los patrones.	2	5	1, 6, 8
- Potenciar el pensamiento simbólico y la capacidad de abstracción.		1, 5	1
- Conocer los pasos necesarios para transportar las medidas de una pieza dibujada en papel a su réplica dibujándola en madera (panel).	2, 5	1, 6	
- Conocer diferentes formas de medir un objeto.	2, 5	1, 6	
- Conocer los diversos usos de los materiales de carpintería para reproducir los patrones en madera.	2	1	
- Conocer diferentes técnicas de reproducción de patrones.	2, 5	1	
- Usar los números en actividades cotidianas.	5	5, 6	
- Iniciarse en la lecto-escritura de números y pequeñas anotaciones.	5		1, 6

- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para realizar cada una de las acciones que implica la reproducción de piezas en madera.	2
- Desarrollar y mejorar la precisión del trazado a la hora de reproducir las formas geométricas inscritas en papel (patrón), pasándolas a la madera.	2

Tabla 38

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 2 del rincón 3 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 3. Carpintero/a	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
<b>2. REPRODUCCIÓN PATRONES EN MADERA. CD</b>											
- Control motricidad fina anotación medidas en madera y motricidad gruesa en manejo de metro.		5								1b	
- Habilidades básicas de manera autónoma con iniciativa. Toma de medidas y anotaciones.			1								
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales de patrón: metro/cintas/madera/lápiz/goma...		5	1		1				2a		
- Acciones/habilidades profesionales: medida, transporte de medida a madera.								5			
- Los números de manera oral/gráfica: serie numérica, conteo y agrupación de cardinales. Funcionalidad en vida cotidiana con códigos convencionales.			1		4				1a	1b	
- Situaciones en que es necesario medir. Medidas antropomórficas y con objetos intermedios.					6	7					
- Transporte de una medida y su posterior conteo. Técnicas específicas para transporte de 1 medida real a madera.					4	7			1a		
- Geometría: rectángulo, cuadrado y triángulo (vocabulario y visión espacial).					9				1a	2a	
- Escritura con finalidades reales. Producciones en papel									4b		

### - **Actividad 3: Cortamos nuestras piezas del panel de madera:**

Una vez realizadas las marcas en los paneles de madera y dibujadas todas las piezas de la casa en él (actividad 1 y 2), se les pide a los niños que se repartan los trozos de madera que contienen las piezas a recortar, como ellos consideren teniendo en cuenta de que todos deben de participar.

En este caso, la sierra de marquetería al ser un material que entraña un cierto riesgo para la salud; se estima necesario que se les muestre cómo se emplean las sierras de marquetería. Además, se les hace conscientes de que deben de ser cuidadosos con ellas por lo peligrosas que pueden llegar a ser si no se emplean bien. No obstante, durante todo el proceso de cortado, no perderemos de vista a ninguno de ellos mientras lo llevan a cabo para evitar que ninguno se pueda lastimar.

Tabla 39

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 3 del rincón 3 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 3. CORTADO DE MADERA</b>			
- Conocer los pasos necesarios para cortar la madera (panel).	2, 5	1	
- Conocer el material de cortado de madera, el uso de la sierra de marquetería.	2, 5	1	
- Conocer diferentes técnicas del empleo de materiales de carpintería para cortar madera.	2, 5	1	
- Desarrollar la motricidad fina y gruesa a la hora de articular los movimientos necesarios para cortar los paneles de madera por donde se ha marcado previamente.	2		
- Tener cuidado con el material para evitar altercados.	5, 8		
- Respetar los turnos de manipulación de los demás, manteniendo la distancia de seguridad mientras emplean material de cortado de madera.	5, 6, 8	3, 8	
- Saber pedir ayuda cuando la necesiten y ofrecerla a los demás.	1, 3, 6	3, 8	1, 2, 3
- Tomar conciencia de la necesidad de limpiar después de la sesión y llevarlo a cabo.	5, 8		

Tabla 40

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 3 del rincón 3 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 3. Carpintero/a	CA				CE			LCR			
3. CORTADO DE MADERA. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Control postural a la hora de cortar madera. Coordinación óculo-manual en cortado/lijado.	2	4									
- Motricidad fina/gruesa en cortado con sierra marquetería	5				1						
- Prevención de accidentes. Consideración/acción riesgos.				1							
Uso de sierra de marquetería con precaución.				4							
Tranquilidad/colaboración ante pequeños accidentes.				7							
- Conocimiento de funciones/ usos objetos/instrumentos/ materiales cortado: sierra marquetería/tornillo de banco...	5	1			1			2a			
					6						
- Acciones/habilidades profesionales: sujeción de la madera, serrado, lijado.							5				
- Geometría: rectángulo, cuadrado y triángulo (vocabulario y visión espacial).					9			1a	2a		
- Cortado de panel de madera por líneas previamente marcadas (técnica específica).	2				9					1	
	4										

**- Actividad 4: Montamos y pegamos nuestras piezas de madera:**

Una vez cortadas todas las piezas de madera, en este caso se les va a pedir que reúnan todas sus piezas y se les va a pedir que reproduzcan la casa que tienen como modelo. Para ello, van a tener que colocar las piezas de tal manera que la composición de todas ellas de lugar a una casa similar a la casa modelo. Durante el proceso se les guiará formulándoles preguntas:

¿Creéis que esa pieza va a encajar de esa manera?, ¿Cómo creéis que encajaría mejor?, ¿Por qué?, ¿Habéis probado con esto?..., siempre fomentando al máximo su realización autónoma.

Para ello en un primer momento se les pide que la monten sin pegamento, para que razonen en qué posición debe de ir cada una de las piezas para que la casa quede igual que la casa modelo. Una vez que hayan realizado la composición, se les pedirá que vayan uniendo cada pieza con la cola blanca para que se fijen las piezas. Todo ello dejando que lo realicen de la manera más autónomamente posible, aunque en algunos momentos se les tenga que ayudar. Además, se les guía para llegar a la conclusión de que poniéndoles clavos a las esquinas de las piezas, éstas tendrán mejor sujeción.

Como en este caso, la cola blanca y el martillo, resulta que es un material que entraña un cierto riesgo para la salud; se estima necesario que se les muestre cómo se emplean. Además, se les hace conscientes de que deben de ser cuidadosos con ellos por lo peligrosos que pueden llegar a ser si no se emplean bien. No obstante, durante todo el proceso de montado y encolado, no perderemos de vista a ninguno de ellos mientras lo llevan a cabo para evitar que ninguno se pueda lastimar.

Tabla 41

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 4 del rincón 3 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 4. MONTAJE POR PIEZAS</b>			
- Potenciar el pensamiento simbólico y la capacidad de abstracción.		1, 5	1
- Conocer el procedimiento necesario para componer una casa igual a la casa modelo.	2, 5	1, 6	
- Identificar las piezas iguales al patrón y su posición en el espacio.		1, 5, 6	
- Conocer la técnica y los materiales del pegado de madera.	2, 5	1	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para realizar cada una de las acciones que implica la composición de la casa de madera.	2		
- Tener cuidado con el material para evitar altercados.	5, 8		
- Respetar los turnos de manipulación de los demás, manteniendo la distancia de seguridad mientras emplean material de cortado de madera.	5, 6, 8	3, 8	
<b>ACTIVIDAD 5. PINTADO DE MADERA</b>			
- Desarrollar la creatividad a la hora de pintar la casa (elección de colores, posibles dibujos...).	2	5	1, 6, 8
- Potenciar el pensamiento simbólico y la capacidad de abstracción.		1, 5	1
- Desarrollar la capacidad artística y creativa.		5	1, 7
- Fomentar la originalidad y la libertad de expresión artística.	1		7
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para pintar la casa de madera.	2		
- Cuidar el material y evitar manchas innecesarias. Usar correctamente el material.	2, 5, 8		
- Concienciarse de necesidad de limpiar después de la sesión y llevarlo a cabo.	5, 8		

Tabla 42

Contenidos didácticos (CD) de la actividad 4 del rincón 3 y su relación con los contenidos de las áreas.

Rincón 3. Carpintero/a	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
4. MONTAJE DE PIEZAS/ENCOLADO. CD											
- Motricidad fina en colocado/pegado de piezas		5									
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/técnicas materiales pegado: cola blanca, clavos, martillo...	5		1		1			2a			
- Acciones/habilidades profesionales: sujeción de la madera, encolado, clavado de clavos...							5				
- Prevención de accidentes. Consideración/acción riesgos. Uso de sierra de marquetería con precaución. Tranquilidad/colaboración ante pequeños accidentes.				1							
				4							
				7							
- Geometría: rectángulo, cuadrado y triángulo (vocabulario y visión espacial).					9			1a		2a	
- Identificación de piezas iguales y su posición en el espacio.					2						
					9						
- Coordinación óculo-manual en pegado de piezas.		4									
- Posiciones relativas. Orientación espacial de las piezas para la composición de una casa. Encima-debajo...					8						

- **Actividad 5: Pintamos y barnizamos nuestra casa de madera:**

Para comenzar se les explica que van a tener que pintar la casa y se les pregunta que es lo necesario para proteger el mobiliario. Se les deja verbalizar y entre todos se llega a la conclusión de que hay que proteger la mesa con el hule (mantel plastificado) para evitar que no se manche.

Pero no se les dice directamente que lo hagan, se les incita a ello preguntándoles: si vamos a trabajar con pintura ¿Qué es lo que puede pasar?, ¿Qué podemos hacer para que la mesa no se manche? De este modo serán ellos mismos los que caigan en la cuenta de que es necesario prevenir que la mesa se manche y para evitar esto, es necesario ponerle el hule.

Acto seguido, se les debe de guiar para llegar a la conclusión de que la madera para que no se estropee necesita tratarse con barniz (propiedades de la madera: porosidad); y en consecuencia, se les pide que lleven a cabo este procedimiento. Se deja secar y mientras tanto:

Se les pide que pinten la casa entre todos. Para ello, se les recalca que tendrán que ponerse de acuerdo entre todos en la elección de colores que van a emplear para pintar cada pieza. Después de haber escogido los colores, deberán de ponerse a ello y pintar entre todos la casa de madera puesta sobre el hule. Se deja secar y si quisieran, cuando estuviera seca se les podría pedir que pintaran la parte de debajo de la casa si ellos quieren claro está.

Tabla 43

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 5 del rincón 3 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 5. PINTADO DE MADERA</b>			
- Desarrollar la creatividad a la hora de pintar la casa (elección de colores, posibles dibujos...).	2	5	1, 6, 8
- Potenciar el pensamiento simbólico y la capacidad de abstracción.		1, 5	1
- Desarrollar la capacidad artística y creativa.		5	1, 7
- Fomentar la originalidad y la libertad de expresión artística.	1		7
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para pintar la casa de madera.	2		
- Cuidar el material y evitar manchas innecesarias. Usar correctamente el material.	2, 5, 8		
- Concienciarse de necesidad de limpiar después de la sesión y llevarlo a cabo.	5, 8		

Tabla 44

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 5 del rincón 3 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 3. Carpintero/a	CA				CE			LCR			
5. PINTADO DE MADERA. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Preferencias de color/detalles artísticos y creativos. Expresión de propias y comprensión de demás.	5							1a			4
- Coordinación óculo-manual en pintado.	4										
- Motricidad fina en trazado con brocha	5										
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales pintado: pintura madera, laca, barniz, brocha...	5	1			1			2a			
- Habilidades profesionales: barnizado, lacado, pintado...							5				
- Diferenciación/clasificación material: tratamiento/pintura					2			1a			
- Geometría: rectángulo, cuadrado y triángulo (vocabulario y visión espacial).					9			1a			2a
- Elementos del lenguaje plástico: color. Preferencias.	5							1a			1

#### 4.13.4 Rincón 4: Cocinero/a

El rincón se pretende que cuente con el siguiente mobiliario y materiales: 4 módulos de cocina de los cuales dos sean con encimera, uno de ellos tenga dos fogones y otro un lavabo con grifo; una mesa grande pero adaptado a su edad con 8 sillas adaptadas a la edad de los niños, un armario grande que se empleará como despensa donde se guardarán los alimentos que vayamos a emplear en las actividades, una nevera pequeña y un cuaderno de recetas con instrucciones escritas y pictadas.

El hecho de que las recetas estén escritas es para iniciar a los niños en la lectura de manera dinámica, experiencial y relacionadas con situaciones de la vida cotidiana (las recetas se leen). Además, esas instrucciones estarán debidamente pictadas para ayudarles en la decodificación (grafema-fonema) de la escritura y, además, para posibilitar el acceso a dicha información a los alumnos que presenten dificultades de acceso al lenguaje.

Así pues, en el rincón se contará con un par de cuadernos de recetas que incluirán lo menos 20 recetas para que los niños cada vez que trabajen en este rincón, puedan elegir lo que quieren elaborar entre todos en ese momento. Debido a que sería muy extenso explicarlas todas, se han considerado para ser desarrolladas en esta propuesta, las recetas de: ensalada (actividad 1), sándwiches mixtos (actividad 2), macarrones con tomate y salchichas (actividad 3), pechugas empanadas (actividad 4) y bizcocho de limón (actividad 5).

Es conveniente destacar que antes de llevar a cabo tanto la programación como la puesta en práctica de este rincón, se deberá de pasar un cuestionario a los padres de los alumnos sobre las posibles alergias e intolerancias que puedan tener nuestros alumnos, para que a la hora de proponer los platos a cocinar, en el aula, escojamos las recetas que no causen incidentes alérgicos en nuestros alumnos. Se deberá de tener especial cuidado en cuanto a manipulación e ingestión de ciertos alimentos.

#### **- Actividad 1: Preparamos nuestra propia ensalada:**

Para comenzar se les pide que abran el cuaderno de recetas y que observen durante unos minutos lo que se espera que hagan. Entre ellos comentarán y llegarán a la conclusión de que van a tener que preparar una ensalada. Se les recuerda que deben de seguir los pasos que ponen en la receta y de que deben de participar todos, de que deben conseguir realizarla entre todos.

Se les deja que vayan buscando los recipientes (ensaladera, escurridor...), instrumentos (aceitera, salero, cuchara de madera...), materiales (guantes de látex) y materias primas (lechuga, aceitunas, cebolla, tomate, albahaca...); siguiendo así, las instrucciones de la receta pictada y en función de lo que vayamos observando, a través de preguntas, se les irá guiando y orientando. Es importante estar con ellos durante todo el proceso ya que algunos instrumentos de cocina pueden entrañar algún riesgo para ellos.

Una vez realizada la ensalada, se les pedirá que comprueben si está rica y se les pedirá que cada uno se guarde una poca en un tupper para que al finalizar la jornada escolar se la puedan llevar a casa y dejar así que la pruebe su familia.

Además, deberán de ser responsables y limpiar todo lo que hayan manchado durante el proceso de realización del plato. Esto deberán de realizarlo, una vez más, entre todos los participantes del grupo.

Tabla 45

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 1 del rincón 4 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 1. ENSALADA</b>			
- Desarrollar la creatividad a la hora de elegir los ingredientes y el formato de la ensalada.	2, 5	5	1, 6, 8
- Conocer los pasos necesarios para cocinar una ensalada.	2, 5	1	
- Fomentar el consumo de alimentos vegetales.	3, 8		2, 3
- Conocer algunos ingredientes que se pueden emplear a la hora de hacer ensaladas.		1, 5, 7	
- Conocer los artilugios y objetos de cocina necesarios para preparar una ensalada y sus usos.	2, 5	1, 5, 6	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para manipular los alimentos de la ensalada.	2		

Tabla 46

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 1 del rincón 4 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 5. Cocinero/a	CA				CE			LCR			
1. ENSALADA. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Motricidad fina en empleo de instrumental básico. Movimientos articulados de los dedos (motricidad fina) al manipular instrumentos de cocina y materias primas.	5										
- Consumo de alimentos vegetales saludables en dieta.	5			1		3					
- Alimentos de origen vegetal, procedencia de ingredientes.					1	3					
- Cortado de alimentos. Técnicas del lavado de alimentos.	3				1						
- Acciones/habilidades profesionales: escurrir lechuga, apañar la ensalada...							5				
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales: escurridor, ensaladera, aceitera, salero...	5	1			1			2a			
- Proceso de preparación. Técnicas específicas para la composición de una ensalada.	3				1		5				
- Situaciones reales en las que se hace necesario medir con objetos intermedios: cantidades de ingredientes.					1						
					6						

- **Actividad 2: Preparamos nuestros propios sándwiches mixtos:**

En un primer momento se les pide que abran el cuaderno de recetas y que observen durante unos minutos lo que se espera que hagan. Entre ellos comentarán y llegarán a la conclusión de que van a tener que preparar sándwiches mixtos. Se les recuerda que deben de seguir los pasos que ponen en la receta y de que deben de participar y de conseguir hacerlos entre todos.

Se les pide hagan 2 por alumno, para que al finalizar la actividad puedan envolver en papel de plata los sándwiches por mitades y así repartirlas entre todos los compañeros de la clase. Así cada uno podrá llevarse una mitad a casa y compartirla con su familia.

Se les deja que vayan buscando los recipientes (bandejas de plástico), instrumentos (sandwicheras, pinzas...) materiales (guantes de látex, papel de plata...) y materias primas (pan bimbo, jamón de york, tranchetes); siguiendo las instrucciones de la receta y en función de lo que vayamos observando se les irá guiando y orientando a través de preguntas.

Es importante estar con ellos durante todo el proceso ya que es probable que algunas acciones entrañen un cierto riesgo para ellos. Además, deberán de ser responsables y limpiar todo lo que hayan manchado durante el proceso de realización del plato. Esto deberán de realizarlo, una vez más, entre todos los participantes del grupo.

Tabla 47

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 2 del rincón 4 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 2. SANDWICHES MIXTOS</b>			
- Conocer el proceso o los pasos necesarios para preparar sándwiches mixtos.	2, 5	1	
- Conocer los ingredientes necesarios para hacer sándwiches mixtos.		1, 5, 7	
- Aprender a emplear instrumentos de cocina eléctricos (sandwichera).			
- Aprender a envolver con papel de film o de plata.	2, 5	1	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para manipular los alimentos.	2		

Tabla 48

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 2 del rincón 4 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 5. Cocinero/a	CA				CE			LCR			
2. SANDWICHES MIXTOS. CD	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Reglas claras uso sandwichera. Prevención de riesgos.	6	3	5								

- Motricidad fina en empleo de instrumental básico. - Movimientos articulados de los dedos (motricidad fina) al manipular instrumentos de cocina y materias primas.	5			
- Alimentos de origen animal, procedencia de ingredientes.		1	3	
- Acciones/habilidades profesionales: colocar lonchas superpuestas, cerrar/abrir sandwichera.				5
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/ materiales: sandwichera, papel plata/film, fiambra...	5	1	1 6	2a

**- Actividad 3: Preparamos nuestros propios macarrones con tomate/salchichas:**

En un primer momento se les pide que abran el cuaderno de recetas y que observen durante unos minutos lo que se espera que hagan. Entre ellos comentarán y llegarán a la conclusión de que van a tener que cocinar macarrones con tomate y salchichas. Se les recuerda que deben de seguir los pasos que ponen en la receta y de que deben de participar y conseguir cocinarlos entre todos.

Así pues, se les deja que vayan buscando los recipientes (cacerola, sartén, escurridor, fuente, bol grande...), instrumentos (espumadera, cuchara de madera, aceitera, cuchillos redondeados, tijeras...), materiales (tuppers, guantes de látex...) y materias primas (pasta, tomate, orégano, salchichas, aceite, sal...); siguiendo las instrucciones de la receta pictada, y en función de lo que vayamos observando se les irá guiando y orientando a base de preguntas que les hagan pensar. Es importante estar con ellos durante todo el proceso ya que la vitro-cerámica entraña ciertos riesgos, al igual que ciertos instrumentos como es el caso de las tijeras o los cuchillos redondeados necesarios para cortar las salchichas.

Una vez realizado el plato, se les pedirá que comprueben si están ricos y se les pedirá que cada uno se guarde en un tupper una pequeña cantidad para que así, al finalizar la jornada escolar, se los puedan llevar a casa y compartirlos con su familia.

Además, deberán de ser responsables y limpiar todo lo que hayan manchado durante el proceso de realización del plato. Este acto, deberán de realizarlo una vez más, entre todos los participantes del grupo.

Tabla 49

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 3 del rincón 4 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 3. MACARRONES CON TOMATE Y SALCHICHAS</b>			

- Conocer los pasos necesarios para cocinar pasta.	2, 5	1
- Conocer algunos ingredientes que se pueden emplear a la hora de hacer pasta.		1, 5, 7
- Conocer algunas técnicas para la creación de platos de pasta.	2, 5	1
- Conocer los artilugios y objetos de cocina necesarios para cocinar platos de pasta y sus usos.	2, 5	1, 5, 6
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para manipular los alimentos.	2	
- Aprender a manipular los fogones de la vitro-cerámica.	2, 5, 8	
- Conocer los cuidados necesarios y a tener en cuenta a la hora de cocinar (prevención de riesgos).	3, 5, 8	1, 5

Tabla 50

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 3 del rincón 4 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 5. Cocinero/a	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
<b>3. MACARRONES CON TOMATE. CD</b>											
- Motricidad fina en empleo de instrumental básico.		5									
- Reglas claras uso vitro. Prevención de riesgos. Acciones.	6		3	5							
- Alimentos de origen animal, procedencia de ingredientes.					1	3					
- Acciones/habilidades profesionales: cocinar la pasta, escurrirla, preparar guarnición...								5			
- Conocimiento de funciones/ usos objetos/instrumentos/ materiales: cacerola, vitro, avecrem, laurel, escurridor, cuchillo, tijeras...		5	1		1				2a		
- Cocción de alimentos (la pasta se queda más blanda). Fritura de alimentos a la plancha. Técnicas diferentes de cortado de alimentos y para la preparación del plato en sí.		3			1		5				
- Situaciones reales en las que se hace necesario medir con objetos intermedios: cantidades de ingredientes.						1					
						6					

#### - **Actividad 4: Preparamos nuestras propias pechugas de pollo empanadas:**

En un primer momento, se les pide que abran el cuaderno de recetas y que observen durante unos minutos lo que se espera que hagan. Entre ellos comentarán y llegarán a la conclusión de que van a tener que cocinar pechugas de pollo empanadas. Se les recuerda que: deben de seguir los pasos que ponen en la receta; deben de participar y por lo tanto, conseguir cocinarlas entre todos; y deben de tener especial cuidado al manipular la vitro-cerámica y ciertos instrumentos como los cuchillos redondeados. Además de que se estará con ellos durante todo el proceso para evitar y prevenir posibles accidentes.

Se les deja que vayan buscando los recipientes (sartén, fuente, plato hondo, bol grande...), instrumentos (espumadera, aceitera, varilla, pinzas...), materiales (guantes de látex, papel de cocina...), y materias primas (pechugas de pollo, aceite, huevos, harina, pan rallado, perejil,

ajo en polvo...); siguiendo las instrucciones de la receta y en función de lo que vayamos observando se les irá guiando y orientando con preguntas.

Una vez realizadas las pechugas empanadas, se les pedirá que comprueben si están ricas y se les pedirá que cada uno se guarde una en un tupper para que al finalizar la jornada escolar, se la puedan llevarán a casa y compartirla con su familia. Se les pide que cocinen 3 pechugas por niño para que así puedan repartirlas entre los niños de toda la clase.

Además, deberán de ser responsables y limpiar todo lo que hayan manchado durante el proceso de realización del plato. Este proceso deberán de realizarlo, una vez más, entre todos los componentes del grupo.

Tabla 51

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 4 del rincón 4 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 4. PECHUGAS DE POLLO EMPANADAS</b>			
- Conocer algunos ingredientes que se pueden emplear a la hora de cocinar con pollo.		1, 5, 7	
- Conocer los pasos necesarios para cocinar pasta.	2, 5	1	
- Conocer algunas técnicas para la creación de platos de pollo.	2, 5	1	
- Conocer los artilugios y objetos de cocina necesarios para cocinar platos de pollo y sus usos.	2, 5	1, 5, 6	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para manipular los alimentos.	2		
- Aprender a manipular de manera controlada la vitro-cerámica.	2, 5, 8		

Tabla 52

*Contenidos didácticos (CD) de la actividad 4 del rincón 4 y su relación con los contenidos de las áreas.*

Rincón 5. Cocinero/a	CA				CE			LCR			
<b>4. PECHUGAS DE POLLO EMPANADAS. CD</b>	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
- Motricidad fina en empleo de instrumental básico.	4										
- Coordinación de movimientos a la hora de batir el huevo.	5										
- Reglas claras uso vitro. Prevención de riesgos. Acciones.	6	3	5								
- Alimentos de origen animal, procedencia de pechugas.					1	3					
- Fritura de alimentos rebozados. Técnicas diferentes de cortado de alimentos. Rebozados con huevo y pan rallado.	4				1	5					
- Acciones/habilidades profesionales: batir huevo, rebozar las pechugas, freírlas, quitarles el aceite...					5						
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales: vitro, sartén, aceitera, espumadera, varillas...	5	1			1	6	2a				
- Situaciones reales en las que se hace necesario medir con objetos intermedios: cantidades de ingredientes.					1	6					

- **Actividad 5: Preparamos nuestro propio bizcocho de limón:**

Para comenzar, se les pide que abran el cuaderno de recetas y que observen durante unos minutos lo que se espera que hagan. Entre ellos comentarán y llegarán a la conclusión de que van a tener que cocinar un bizcocho de limón. Se les recuerda que deben de seguir los pasos que ponen en la receta y de que deben de participar todos, de que deben conseguir cocinarlo entre todos.

Se les deja que vayan buscando los recipientes (fuente, molde, bol grande, bandeja...), instrumentos (varillas, cuchara de madera, cucharilla, aceitera...), materiales (papel de plata, guantes de látex...), y materias primas (huevos, yogures de limón, levadura, azúcar, harina, aceite, mantequilla...); siguiendo así, las instrucciones de la receta y en función de lo que vayamos observando se les irá guiando y orientando con preguntas. Es importante estar con ellos durante todo el proceso ya que la manipulación del horno entraña un cierto riesgo.

Una vez realizado el bizcocho, se les pedirá que comprueben si está rico y se les pedirá que cada uno se guarde en un tupper un trozo para que al finalizar la jornada escolar, se lo puedan llevar a casa para compartirlo con su familia.

Además, deberán de ser responsables y limpiar todo lo que hayan manchado durante el proceso de realización del postre. Esto deberán de realizarlo, una vez más, entre todos los participantes del grupo.

Tabla 53

*Objetivos didácticos (OD) de actividad 5 del rincón 4 y su relación con los objetivos generales de área (OGA)*

OD	OGA		
	CA	CE	LCR
<b>ACTIVIDAD 5. BIZCOCHO DE LIMÓN</b>			
- conocer los pasos necesarios para cocinar un bizcocho de limón.	2, 5	1	
- Fomentar el aprendizaje de cocinado de postres.	2, 5	1	
- Trabajar el consumo de dulces en la infancia y sus consecuencias.	3, 8	1	2, 3
- Conocer algunos ingredientes que se pueden emplear a la hora de cocinar postres.		1, 5, 7	
- Desarrollar la motricidad fina a la hora de articular los movimientos necesarios para manipular los alimentos del bizcocho.	2		
- Conocer algunas técnicas para la creación de platos de postres.	2, 5	1	
- Conocer artilugios/objetos de cocina necesarios para cocinar un bizcocho y sus usos.	2, 5	1, 5, 6	
- Aprender a manipular el horno de manera controlada evitando riesgos.	2, 5, 8		

Tabla 54

Contenidos didácticos (CD) de la actividad 5 del rincón 4 y su relación con los contenidos de las áreas.

Rincón 5. Cocinero/a	CA				CE			LCR			
	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	IV
<b>5. BIZCOCHO DE LIMÓN. CD</b>											
- Motricidad fina en empleo de instrumental básico.		4									
- Coordinación de movimientos a la hora de batir la mezcla.		5									
- Reglas claras uso horno. Prevención de riesgos. Acciones.		6	3	5							
- Conciencia consumo moderado alimentos dulces en dieta.	5			1 7							
- Horneado de alimentos. Técnicas diferentes de batida y manipulación de alimentos.		4				1		5			
- Acciones/habilidades profesionales: mezclar los ingredientes, batirlos, añadir levadura, hornear...								5			
- Conocimiento de funciones/usos objetos/instrumentos/materiales: horno, molde, varillas, espátula goma, fuente...		5	1			1 6		2a			
- Serie numérica, conteo y cardinales en vida cotidiana.			1			4		7			
- Situaciones reales en las que se hace necesario medir con objetos intermedios: cantidades de ingredientes.						1 6					

#### 4.14 Tratamiento de temas transversales

Hay una serie de temas transversales que se llaman así porque no aparecen mencionados como objetivos o contenidos curriculares dentro de la legislación vigente (BOA nº43, 2008) pero que están implícitos en la enseñanza en EI debido a su importancia a nivel socio-moral para el desarrollo global de los niños. Los temas son: Educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación en la sexualidad y educación moral y cívica.

Con esta propuesta, en un principio son 6 de ellos. El que más marcado resulta es el de Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos ya que todas las profesiones van a ir encaminadas hacia esta perspectiva. Se pretende que tanto niños como niñas, experimenten de igual manera las profesiones propuestas, sin ningún tipo de distinción; y cuando surjan comentarios del tipo perjuicio hacia una profesión en concreto que esté relacionado con que su desempeño es sólo para un sexo, se pretende aclarar con ellos los conceptos al respecto. De todos modos con la práctica igualitaria, ya se les está dejando a entender que para el desempeño de las mismas el sexo no es un factor determinante que suponga que a alguien se le va a dar mejor o peor una tarea o una profesión.

Por otra parte, se pretenden trabajar los temas de: Educación para la paz y educación moral y cívica, durante todo el proceso en la dinámica de aula, ya que se pretenden establecer unas normas de convivencia y actuación para que en todo momento haya un buen clima de aula y que entre ellos se respeten. Se pretende, enseñarles a resolver los posibles conflictos de manera pacífica y además, durante todo el proceso se pretende trabajar por grupos de manera cooperativa. Por grupos heterogéneos de 6-7 alumnos para que así los niños que tengan menos dificultades ayuden a los que más dificultades tengan. Se cree que de esta manera van a aprender los unos de otros, a través de la verbalización de sus experiencias, del socio-constructivismo y del trabajo en equipo. Además, se cree que al estar en continuo contacto y sincronía con sus compañeros con el fin de conseguir los objetivos planteados con las tareas, van a vivir multitud de experiencias sociales de grupo que les van a ayudar a aprender conocimientos y al mismo tiempo a desarrollar valores morales de una manera transversal (la ayuda, la tolerancia, la solidaridad, el respeto...).

El tema de educación para la salud se va a trabajar con ellos en todo momento, ya que en las actividades propuestas en los rincones profesionales hay material nuevo para ellos, que además en algunos casos entraña un cierto riesgo. Se pretende trabajar con explicaciones, con acciones preventivas y con la continua supervisión. Además, este tema se va a trabajar especialmente en el rincón de “cocinero/a” ya que en él se va a fomentar la creación de platos que supongan un alto consumo en alimentos vegetales y un bajo consumo en azúcares; haciéndoles conscientes en todo momento de su importancia para la salud.

Por último mencionar que se van a tratar los temas de educación del consumidor y educación ambiental en los momentos de elección de materiales, los cuales se propondrá que sean preferentemente de reciclaje y además, se les hará conscientes de ello. En los momentos en los que tengan que trabajar con materiales que generen residuos una vez finalizado el producto a crear, se pretende hacerlos conscientes de la necesidad de reciclar esos mismos residuos en diferentes contenedores para contribuir así con el cuidado de la naturaleza.

#### **4.15 Atención a la diversidad**

Teniendo en cuenta que es necesaria la atención a la diversidad para la inclusión de todo el alumnado en la participación de aula y en el acceso al aprendizaje; pero no se cuenta con un

contexto específico de aula, (se desconocen las necesidades específicas del posible alumnado), se estima necesario que se lleven a cabo una serie de medidas de carácter general:

- **Soportes gráficos pictados** que refuercen la información verbal en todo momento, tanto de lo que se dice verbalmente, como de recetas o instrucciones, espacios físicos del centro, materiales, accesos a zonas comunes... para que las personas que tengan dificultades en cualquiera de las áreas tanto cognitivas como auditivas puedan acceder fácilmente a la información que se les pretende hacer llegar a todos.
- **Agrupaciones flexibles y heterogéneas.** Aunque desde el comienzo de curso se hagan grupos, porque se crea que los grupos de tal manera son heterogéneos en cuanto a las competencias de sus componentes se refiere, siempre se debe de tener la flexibilidad suficiente para poder adaptarse a la circunstancias y llegado el momento, cambiar los grupos para que funcionen como han de hacerlo si de otra manera no ha sido posible (reagrupando a los niños de nuevo).
- **Grupos cooperativos.** Todas las actividades están planteadas para que las lleven a cabo de manera cooperativa entre ellos y así puedan apoyarse unos a otros y cada uno aportar su granito de arena desde lo que le permitan sus capacidades. Este aspecto también va a ser positivo a la hora de que los niños adquieran los valores morales necesarios para que haya armonía entre ellos y una buena convivencia.
- **Rutinas marcadas.** Todas las actividades, aunque sean diferentes, están planteadas para llevarse a cabo a través de un mismo patrón, que más o menos, se va a llevar en todas ellas, de esta manera se pretende dar seguridad a los niños y favorecer el hecho de que puedan anticipar lo que se espera de ellos.
- **Superación de barreras arquitectónicas.** Los espacios y rincones de trabajo se proponen que sean accesibles para niños que puedan depender de una silla de ruedas o similar. De esta forma se conseguiría que ellos también accedieran a la dinámica de aula. Es conveniente destacar, que si se tratara de niños con parálisis cerebral espástica o alguna otra afección que no les permitiera la movilidad de las partes del cuerpo, se deberían de hacer las adaptaciones pertinentes para cada caso y además contar con una persona de apoyo.

#### **4.16 Evaluación**

La evaluación se pretende se pretende llevar a cabo de manera sistemática a través de la observación de la conducta de los niños durante todo el proceso de E-A que esta propuesta implica, tal y como desde la administración educativa autonómica se nos referencia, tanto en la **Orden de 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**; como en la **Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de ECD sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**.

Así pues, se pretende que cada adulto responsable de supervisar y guiar a los niños en un determinado rincón, aporte los datos de observación relevantes en los que previamente el maestro le habrá indicado que se fije. El tutor se pretende que se encargue de recopilar toda la información y de cumplimentar una serie de registros para cada niño y actividad, que van a consistir en unas listas de control con objetivos operativos (se ha creado una lista de control a modo de ejemplificación la cual se anexa al final del documento (ANEXO III).

Además, mencionar que se tendrán muy en cuenta los logros en función de los apoyos ofrecidos y dados por el adulto, ya que lo que busca esta propuesta al fin y al cabo es potenciar al máximo la autonomía de los niños. Y además se pondrá especial atención a las respuestas que vayan dando de manera razonada sobre los problemas y preguntas que les vayamos planteando durante todo el proceso.

Además, se pretende que cada alumno se autoevalúe en función de cómo se ha ido sintiendo al desarrollar cada actividad y de si considera que ha alcanzado los objetivos que se le han planteado. En el ANEXO IV, se muestran una serie de láminas de autoevaluación que se han creado como ejemplo para cada actividad de esta propuesta, las cuales está debidamente ilustradas debido a que los niños a estas edades no saben leer. Esta evaluación se pretende que el maestro la contraste con lo registrado en las listas de control, para poder hacer un balance y considerar hasta qué punto el niño es consciente de sus capacidades y de sus limitaciones.

#### **4.17 Rol del/a maestro/a**

El papel del docente se pretende que sea, desde una perspectiva afectiva, de facilitador de experiencias estimulantes y de guía de los aprendizajes de los niños, tal y como se especifica

en los principios metodológicos de la normativa autonómica vigente a través de la **Orden de 28 de Marzo de 2008, del Departamento de ECD, por la que se aprueba el currículo de la EI y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**, ya que en su art. 10, menciona que:

e) El papel del educador será decisivo en este proceso, siendo necesaria una actitud equilibrada, impregnada de afectividad y disponibilidad en las relaciones con el alumnado. Al mismo tiempo, en su quehacer diario se unirán la escucha activa, que responda a las necesidades de los niños y las niñas, y una postura que les dé seguridad, permitiéndoles percibir los límites en sus actuaciones y así conseguir que evolucionen paulatinamente hacia una mayor autonomía (BOA nº43, 2008, p.4946).

Así pues, el maestro se pretende que durante todo el proceso de E-A propuesto para ser llevado a cabo a través de los rincones profesionales, actúe de guía: haciéndoles preguntas, facilitándoles el material, ofreciéndoles apoyos, previniendo riesgos, presentándoles los problemas o retos a resolver, apoyándoles cuando lo necesiten, animándoles a superarse, escuchándoles cuando saquen sus conclusiones de los resultados obtenidos con sus experimentaciones de ensayo-error... Todo ello para que sean los niños quienes de manera cooperativa construyan sus aprendizajes desde su perspectiva individual personal, ya que lo que se busca es que sean lo más autónomos posible.

Debido a esta perspectiva de docente “guía” y a que lo que se pretende con esta propuesta es trabajar con grupos de 6-7 niños de manera simultánea en rincones profesionales diferentes, se estima la necesidad de que haya 3 adultos más que se incorporen al aula, para así poder supervisar y guiar el desarrollo de todas las actividades planteadas en cada rincón. Ya que si no fuera así, se considera que no se podrían llevar a cabo las actividades de una manera eficaz y en consecuencia el efecto en el desarrollo de los niños que se pretende con esta propuesta de intervención no sería posible, ya que no se estaría favoreciendo el proceso de E-A que se propone con la misma.

Todo el proceso se plantea para que el niño juegue un papel activo y para potenciar así que desarrolle las acciones y que piense de la manera más autónoma posible, pero no deja de ser un proceso de descubrimiento, y como tal, es necesario que un adulto les guíe durante el mismo. Es por ello que se propone que cada día acudan al aula 3 padres (implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos) para que ayuden en el proceso, o que si no fuera viable, se cuente con otros 3 docentes del centro que puedan incorporarse a la dinámica de aula cuando se ponga en práctica el trabajo por rincones que se ha planteado con esta propuesta.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS - WEBGRÁFICAS

- Álvarez E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Interac*. Recuperado de:  
[https://scholar.google.es/scholar?cluster=8598101508687233382&hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.google.es/scholar?cluster=8598101508687233382&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Antelm A. M., Gil A. J., Cacheiro M. L. y Pérez Navío E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *eVSAL Revistas*, 36(1), 129-149. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2018361129149/19128>
- Armstrong T. (2000), traducido por Diéguez R. (2006). *Inteligencias Múltiples en el aula*. 2ª Edición ampliada y revisada. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Borjas, B. (2007). *Lenguaje y pensamiento*. Serie del lenguaje y la comunicación, Caracas: IESALC. Recuperado de: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/551>
- Bruselas (2020). España es el país con mayor tasa de abandono escolar de la UE. *elPeriódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200422/espana-pais-mayor-tasa-abandono-escolar-ue-educacion-7936724>
- Castillo V., Yahuita J. y Garabito R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos hospital de clínicas*, 51(1). La paz. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762006000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762006000100015&script=sci_arttext)
- Calero V. (2019). *El andamiaje estrategia fundamental para el aprendizaje en educación inicial*. Repositorio de trabajos académicos de la universidad de Tumbes. Perú. Recuperado de: <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1435>
- Chaves A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Duarte J. (2003) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, (29), 97-113. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007)

- Gardner H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Psicología, psiquiatría y psicoanálisis. México, México: Fondo de cultura económica. Recuperado de:  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=gardner+estructuras+de+la+mente+mexico&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=gardner+estructuras+de+la+mente+mexico&btnG=)
- Guía de desarrollo evolutivo del/a niño/a de 3 a 6 años ofrecida por: EI el Rocio de la Junta de Andalucía (2007). Recuperado de:  
[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11007077/helvia/sitio/upload/desarrollo\\_psicologico\\_36\\_modificado.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11007077/helvia/sitio/upload/desarrollo_psicologico_36_modificado.pdf)
- Guía de indicadores de desarrollo “Aprenda los signos. Reaccione pronto”. Centros para el control y la prevención de enfermedades (2009). Recuperado de:  
[https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents\\_pdfs/ltsae\\_booklet\\_milestones\\_span-readerspreads\\_web-ready\\_7.22.11.pdf](https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents_pdfs/ltsae_booklet_milestones_span-readerspreads_web-ready_7.22.11.pdf)
- Grau R., Pina T., Sáncho C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos*, 4-(9), 55-76. Recuperado de: <https://Dialnet-PosiblesCausasDelFracasoEscolarYElRetornoAlSistema-3746943.pdf>
- Gutiérrez M. C., Buritucá O. C. y Rofríguez Z. E. (2011). El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Researchgate. Recuperado de:  
<https://www.researchgate.net/publication/319018818>
- Lera M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323. Universidad de Sevilla.
- López A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona, España: Rialp
- Marín F.I. (2009). La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzbergery Aldo van Eyck. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 69-79. Recuperado de:  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9780/8989>
- ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº43, 14/04/2008.

- Otálora Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS* (5), 71-96. Recuperado de:  
[https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/452/452](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452/452)
- Osses S., Jaramillo S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Pozo J. I. (1997). *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 62.
- Riera M. A., Ferrer J.M., Ribas C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Revista Reladei*, 3(2), 19-39.
- Robinson K. y Aronica L., traducido por García M. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Robinson K. (2009). *Redes Educación* nº89 (2017). Los secretos de la creatividad. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=O7bJp5ufJ2A>
- Rodríguez M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Severo A. (2012). Teorías de aprendizaje. Jean Piaget y Lev Vigotsky. Recuperado de:  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=piaget+asimilaci%C3%B3n&btnG=&oq=piaget+asimil](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=piaget+asimilaci%C3%B3n&btnG=&oq=piaget+asimil)
- Tomás J. y Almenara (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky*. Master en Paidopsiquiatría. Barcelona. Recuperado de:  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=piaget+asimilaci%C3%B3n&btnG=&oq=piaget+asimil](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=piaget+asimilaci%C3%B3n&btnG=&oq=piaget+asimil)
- Tapia J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. España: Edebé.  
Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=motivaci%C3%B3n+para+el+aprendizaje&btnG=&oq=motiva](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=motivaci%C3%B3n+para+el+aprendizaje&btnG=&oq=motiva)

Valdes A. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. Doctorado psicología-educación. Universidad Marista de Guadalajara. México. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=valdes+etapas+del+desarrollo+cognitivo+de+piaget&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=valdes+etapas+del+desarrollo+cognitivo+de+piaget&btnG=)

## 6. ANEXOS

### ANEXO I. Cuestionario de profesiones.

#### ARTE



#### CIUDADANÍA



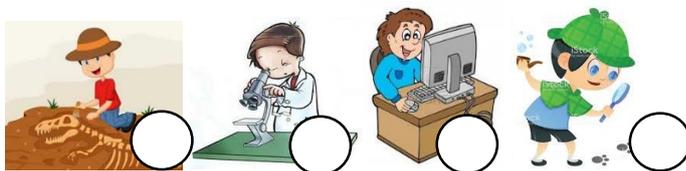
#### CONSTRUCCIÓN



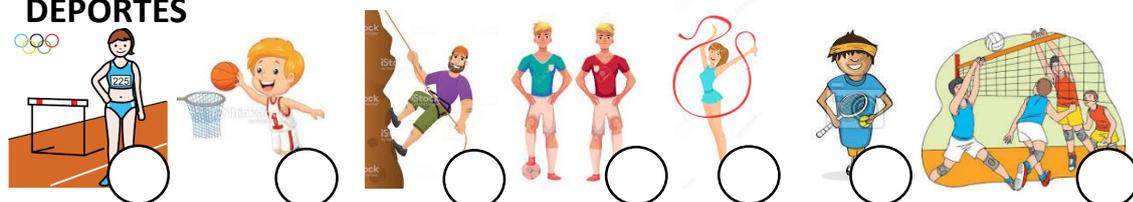
#### CUIDADO Y SALUD



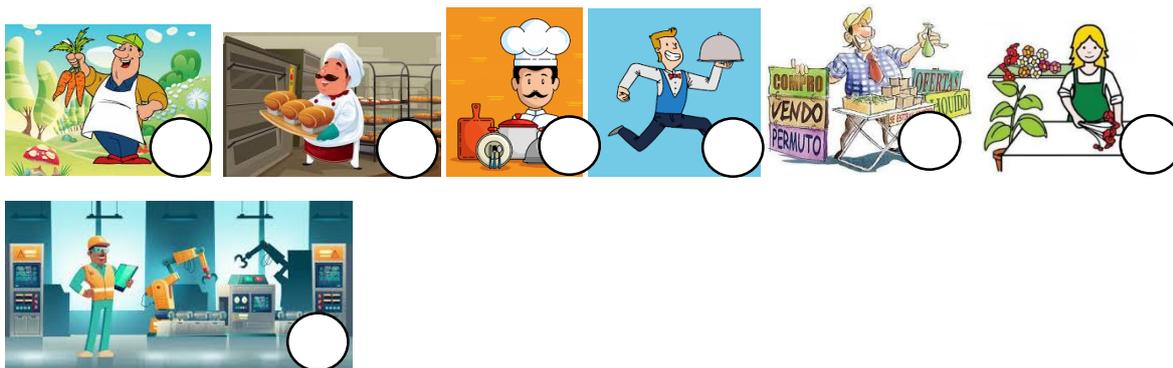
#### DESCUBRIMIENTOS E INVESTIGACIÓN



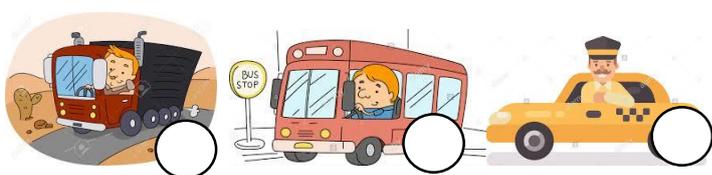
#### DEPORTES



## PRODUCCIÓN Y VENTAS



## TRANSPORTES



**ANEXO II.** Vídeo explicativo para niños sobre la creación de guiones de cine.

<https://www.youtube.com/watch?v=hn0xLcoLnvo&list=RDCMUCeyFLupSTP9JoeA4BJHwfyA&index=2>

**ANEXO III.** Serie de tablas con escalas de estimación graduadas para las actividades del primer rincón de la propuesta: cineasta.

Tabla 55

*Escalas de estimación para la evaluación del rincón 1 cineasta*

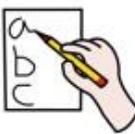
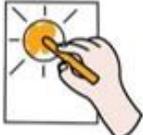
Criterios de evaluación operativos	AS	AA	NA
<b>ACTIVIDAD 1. CREACIÓN DE UN GUION DE CINE (cortometraje)</b>			
- Sabe y es capaz de crear un guion de cine (creatividad y procedimiento)			
- Conoce y usa correctamente el material e instrumentos implicados en la creación de guiones			
- Coordina motrizmente los movimientos de la mano a la hora de dibujar (agarre y trazado).			
- Sabe representar las localizaciones de los objetos en el espacio del papel			
- Detalla y decora sus dibujos de manera artística.			
- Imaginar una historia real o imaginaria y la verbaliza oralmente.			
- Representa a través del dibujo la historia inventada.			
- Escribe frases cortas sobre la historia inventada.			
- Escribe las grafías de las letras de manera correcta (con/sin soporte visual).			
- Mantiene orden espacial de escritura: orientación, linealidad, distribución del espacio...			
- Diferencia las grafías de las letras (la b de la d por ejemplo).			
- Emplea correctamente los números (grafías y nº) en la numeración de viñetas o escenas.			

- Secuencia las escenas del guion en orden cronológico de sucesión en la historia.			
- Conoce el léxico específico de los guiones del cine y lo emplea de manera espontánea.			
<b>ACTIVIDAD 2. CREACIÓN DE VESTUARIO DE PERSONAJES</b>			
- Sabe y es capaz de crear el vestuario de los personajes de cine (creatividad y procedimiento)			
- Conoce y usa correctamente el material e instrumentos implicados en la creación de vestuario			
- Sabe y es capaz de enhebrar una aguja (motricidad fina).			
- Cose dando las puntadas con una cierta linealidad.			
- Coordina motrizmente los movimientos de la mano a la hora de tomar medidas, cortado y cosido; de dibujar las prendas y de anotar las medidas (agarres y trazado).			
- Imagina una prenda, la verbaliza oralmente y la plasma en el papel (creatividad)			
- Sabe representar las localizaciones de los objetos en el espacio del papel			
- Detalla y decora sus dibujos de manera artística.			
- Conoce las partes del cuerpo y las representa gráficamente con patrones +/- proporcionados			
- Emplea correctamente los números (grafías y nº) en la anotación de medidas			
- Corta adecuadamente sin irse mucho de la línea marcada previamente en la tela.			
- Busca que estéticamente las prendas queden bien (parte artística)			
- Mide el cuerpo de manera precisa (medidas reales).			
- Conoce el léxico específico de la costura y lo emplea de manera espontánea.			
- Tiene cuidado a la hora de emplear el material peligroso			
- Clasifica las telas según texturas y colores.			
- Recicla los retales, guardándolos para usarlos más adelante.			
- Busca combinar los colores de las telas armónicamente.			
<b>ACTIVIDAD 3. CREACIÓN DE MAQUILLAJE DE PERSONAJES</b>			
- Sabe y es capaz de crear “maquillajes” de personajes (creatividad y procedimiento)			
- Conoce y usa correctamente el material e instrumentos implicados en la creación de maquillajes			
- Coordina motrizmente los movimientos de la mano a la hora de maquillar (agarre y trazado).			
- Ajusta la presión de los movimientos de la brocha al otro.			
- Detalla y decora sus producciones de manera artística y creativa			
- Imagina un personaje y lo representa a través del maquillaje.			
- Conoce y usa el procedimiento de limpieza de cara de manera correcta.			
- Maquilla con cuidado de no hacer daño al otro (control corporal y salud)			
- Conoce el léxico específico del maquillaje y lo emplea de manera espontánea.			
- Clasifica los maquillajes según zona de la cara que se emplean y colores.			
<b>ACTIVIDAD 4. CREACIÓN DE DECORADO DE CINE</b>			
- Sabe y es capaz de crear un decorado de cine (creatividad y procedimiento)			
- Conoce y usa correctamente el material plástico			
- Coordina motrizmente los movimientos de la mano a la hora de dibujar (agarre y trazado).			
- Sabe cortar, pegar, colorear, dibujar..., de manera autónoma			
- Sabe representar las localizaciones de los objetos en los materiales			
- Detalla y decora sus producciones con una intención artística.			
- Imagina un paisaje real o imaginario, lo verbaliza oralmente y lo representa con el material.			
- Distribuye bien el espacio disponible para el decorado posicionando objetos (creados) en él de manera adecuada.			
- Sabe tomar medidas del espacio disponible para tenerlas en cuenta.			
- Emplea correctamente los números (grafías y nº) en la anotación de medidas.			

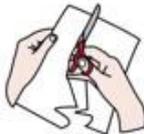
- Conoce el léxico específico del cine y lo emplea de manera espontánea.			
- Distribuye de forma coherente los objetos en el espacio y domina posiciones relativas			
<b>ACTIVIDAD 5. DRAMATIZACIÓN Y GRABACIÓN DE CINE</b>			
- Sabe y es capaz de dramatizar y grabar un corto de cine (procedimiento)			
- Conoce y usa correctamente el material e instrumentos para grabar			
- Coordina motrizmente los movimientos de la mano a la hora de grabar (agarre y trazado).			
- Conoce y usa diferentes planos de grabación			
- Orienta el micrófono adecuadamente hacia los personajes que están hablando.			
- Controla y expresa con su cuerpo las dramatizaciones de los personajes.			
- Emplea los gestos con finalidad expresiva y comunicativa (simbolismo).			
- Ocupa el espacio que le corresponde y se mueve por-entre el decorado			
- Sabe “editar vídeos” con el ordenador (TIC)			
- Emplea correctamente los números (grafías y nº) en la numeración de las “tomas”.			
- Secuencia las escenas del guion en orden cronológico de sucesión en la historia.			
- Conoce el léxico específico de las grabaciones de cine y lo emplea de manera espontánea.			

Adquirido sólo (AS), adquirido con ayuda (AA) o no adquirirlo (NA).

#### ANEXO IV. Autoevaluación ilustrada de actividades para niños de 5 años (creación propia).

									
									
									
	<b>1 2 3</b>								
ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

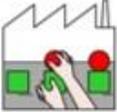
Rincón 1: Actividad 1

									
	<b>1 2 3</b>								
									
									
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

Rincón 1: Actividad 2

									
									
									
									
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

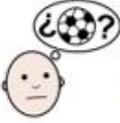
Rincón 1: Actividad 3

								
								
								
								
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

Rincón 1: Actividad 4

									
									
									
									
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					

Rincón 1: Actividad 5

									
									
									
									
ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

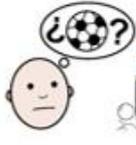
Rincón 2: Actividad 1

									
									
									
									
ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

Rincón 2: Actividad 2

									
									
									
									
ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

Rincón 2: Actividad 3

									
									
									
									
ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

Rincón 2: Actividad 4

				
				
				
				
				
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO				

Rincón 2: Actividad 5

					
					
					
					
					
					
					
					
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					
ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO					

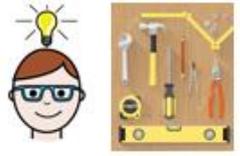
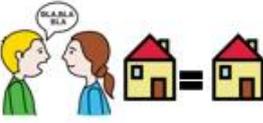
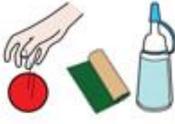
Rincón 3: Actividad 1

<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>	<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>

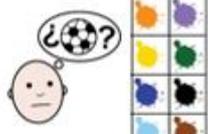
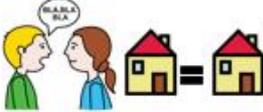
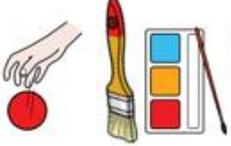
Rincón 3: Actividad 2

<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>	<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>

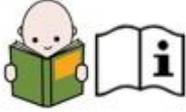
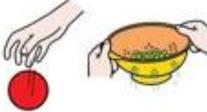
Rincón 3: Actividad 3

	
	
	
	
	
	
	
	
<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>	<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>

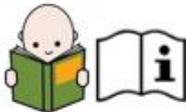
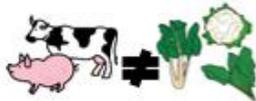
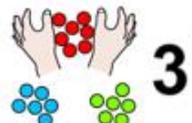
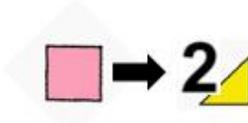
Rincón 3: Actividad 4

	
	
	
	
	
	
	
	
<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>	<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>

Rincón 3: Actividad 5

			
			
			
			
<p>ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>		<p>ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>	

Rincón 4: Actividad 1

			
			
			
			
<p>ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>		<p>ME HA GUSTADO SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>	

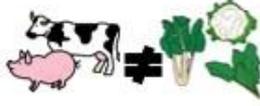
Rincón 4: Actividad 2

<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE                                  CONSEGUIDO</p>	<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE                                  CONSEGUIDO</p>

Rincón 4: Actividad 3

<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE                                  CONSEGUIDO</p>	<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE                                  CONSEGUIDO</p>

Rincón 4: Actividad 4

							
							
							
							
<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>				<p>ME HA GUSTADO    SÍ O NO LO HE CONSEGUIDO</p>			

Rincón 4: Actividad 5