

Trabajo Fin de Grado

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. Estrategias pedagógicas: Rincones de actividad

Modalidad:

Revisión teórica sobre un tema específico

Autora: MAITE GUALLAR BURGOS



Directora: MILA PLÁ DOMINGO

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año: 2016-2017

ÍNDICE

Paginación

0. INTRODUCCIÓN.....	3
0.1. MODALIDAD Y TEMÁTICA: JUSTIFICACIÓN PERSONAL	
0.2. FINALIDAD, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA	
0.3. METODOLOGÍA	
1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA, HOY.....	7
1.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA	
1.2. MARCO LEGAL	
1.3. MARCO ORGANIZATIVO Y CONCEPTUAL	
1.4. IMPLANTACIÓN EN LOS CENTROS	
2. EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	16
2.1. PERCEPCIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO	
2.2. LOS TIEMPOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>- Tipos de tiempos escolares</i>	
<i>- Criterios de organización de los tiempos escolares</i>	
2.3. LOS ESPACIOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>- Variedad de espacios escolares</i>	
<i>- Criterios de organización de los espacios escolares</i>	
3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LAS AULAS INFANTILES.....	45
3.1. ESTRATEGIAS HABITUALES	
<i>- Asamblea de la mañana</i>	
<i>- Protagonista de la semana</i>	
<i>- Trabajo por Proyectos</i>	
<i>- Trabajo por Rincones</i>	
<i>- Trabajo por Talleres</i>	
<i>- Celebraciones en el aula</i>	
<i>- Visitas y excursiones al entorno</i>	
<i>- Juegos infantiles</i>	
3.2. RINCONES DE ACTIVIDAD	
<i>- Delimitación conceptual</i>	
<i>- Bases pedagógicas y funcionamiento</i>	
<i>- Catálogo de Rincones</i>	
4. CONCLUSIONES.....	58
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
 ANEXOS <i>(con paginación independiente)</i>	

Título del TFG

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. Estrategias Pedagógicas: Rincones de actividad

- Elaborado por la estudiante: MAITE GUALLAR BURGOS.
- Dirigido por la Profesora: MILA PLÁ DOMINGO.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2017.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.932.

Title in English

ORGANIZATION OF THE TIME AND THE SPACE IN THE INFANT SCHOOL Pedagogic Strategies: Corners of activity

Resumen

En primer lugar, se analiza la *Educación Infantil en España hoy* (estado de la cuestión), aludiendo a cuatro aspectos: *Perspectiva histórica*, *Marco legal*, *Marco organizativo/conceptual* e *Implantación en los centros*. Se constata que, en nuestro país, la Educación Infantil se ha consolidado como etapa educativa y que la escolarización se ha incrementado en el primer ciclo y generalizado en el segundo, siendo su calidad progresivamente más alta, debido a la mejora de los sistemas de formación del profesorado, aunque se observa cierta tendencia a la “pre-escolarización”.

En segundo lugar, se abordan los dos aspectos centrales de este TFG:

1) *Organización del tiempo y espacio en la Educación Infantil*: análisis de la percepción del tiempo/espacio en adultos y niños, clasificación y criterios organizativos de los tiempos y espacios escolares con sus implicaciones en la organización general del Centro y en la dinámica diaria de sus aulas.

2) *Estrategias pedagógicas en las aulas infantiles*: Reflexión y síntesis de las *estrategias habituales* utilizadas por el profesorado en educación infantil, junto con un análisis detallado de los *rincones de actividad* ubicados en las aulas.

Palabras clave:

Educación infantil, tiempos y espacios escolares, estrategias pedagógicas, rincones de actividad.

0. INTRODUCCIÓN

0.1. MODALIDAD Y TEMÁTICA: JUSTIFICACIÓN PERSONAL

El presente trabajo se inscribe en la *modalidad de TFG* denominada por la Universidad de Zaragoza “*revisión teórica sobre un tema específico*”¹. En mi caso, este tema se relaciona con mis estudios de Educación Infantil².

Respecto a la *Línea/Temática*, he elegido de acuerdo con mi Directora de TFG³, el tema de la *Organización del tiempo y del espacio en la educación infantil. Estrategias pedagógicas: Rincones de actividad*.

Durante mis estudios ya me había interesado por los “rincones de actividad” en el aula, así como de las posibilidades educativas de otros espacios comunes del Centro y de su entorno, abordando indirectamente el espacio y el tiempo⁴. Pero el origen inmediato de este tema está, sin duda, en mis Prácticas Escolares IV en el Colegio de Educación Especial “San Jorge”, de Aspace-Huesca y en mis Prácticas Escolares III en el Colegio Concertado “San Viator” de Huesca. A pesar de sus evidentes diferencias, pude observar dos aspectos similares:

1º Las Profesoras-Tutoras cuidaban con esmero el ambiente de clase para hacerlo acogedor al alumnado y organizaban con precisión y flexibilidad el tiempo de estancia de los niños en el Colegio tanto en el aula, como en las zonas comunes del Centro o en las visitas y excursiones al entorno.

2º Las Profesoras-Tutoras preparaban con antelación las actividades y materiales de las clases diarias, incluyendo en su horario semanal un espacio para “Proyectos

¹ Hay otras dos modalidades: *Intervención profesional e Indagación empírica*.

² Además del *Grado de Magisterio en Educación Infantil*, tengo el título de *Técnico Superior en Educación Infantil* cursado en el Colegio “Montessori” de Zaragoza. Además, tengo otros títulos complementario, como *Grado Elemental de Música (Piano)* en el Conservatorio Municipal de Zaragoza, *Nivel Intermedio de Francés* en la Escuela Oficial de Idiomas nº 1 de Zaragoza, *Monitor de Tiempo Libre y Actividades Complementarias* en el Centro de Formación “Océano Atlántico” de Zaragoza, etc.

³ D^a Mila Pla Domingo, Profesora de la Facultad de CC. HH. y Educación (Campus de Huesca).

⁴ Entre mis trabajos personales figuran: *Rincón de Matemagia en Educación Infantil*, *Visita escolar al Museo Pedagógico de Aragón*, *El niño que se perdió en su ciudad (Huesca: Parque, Casco Viejo e Iglesia San Pedro)*, *Síntesis y recensión de “La ciudad de los Niños” de Francesco Tonucci*.

didácticos” y “Rincones de aula”, además de esporádicos “Talleres” en colaboración con familiares del alumnado.

Reflexionando sobre estas experiencias, tomé conciencia de dos aspectos básicos: 1º Estos Colegios estaban poniendo en práctica muchos de los conceptos teóricos estudiados por mí en Magisterio, y 2º Las tareas diarias de estas Profesoras-Tutoras no eran improvisaciones sino que obedecían a la planificación previa: Programaciones de Aula, en coherencia con la propuesta educativa de sus Centros.

0.2.FINALIDAD, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA

En este trabajo me propongo revisar la literatura pedagógica sobre el tema antes enunciado, con una doble finalidad:

1) Estudiar las implicaciones organizativas y educativas de los factores espacio-temporales en la Educación Infantil.

2) Sintetizar las principales estrategias pedagógicas utilizadas en Educación Infantil y analizar con detalle una de ellas: los Rincones de Actividad.

Previamente, veo necesario describir la situación real de la actual Educación Infantil en nuestro país. Así, surgen los *objetivos generales* y la *estructura* de este TFG:

❖ *Objetivo 1º: Establecer el “estado de la cuestión” de la Educación Infantil en nuestro país, analizando su perspectiva histórica, marco legal, marco organizativo y conceptual e implantación en los centros públicos y privados.*

⇒ **Capítulo 1: La Educación Infantil en España, hoy**

❖ *Objetivo 2º: Describir la organización del tiempo y el espacio en la educación infantil, clarificando estos conceptos y analizando sus implicaciones en la organización del centro y en la dinámica de las aulas.*

⇒ **Capítulo 2: El tiempo y el espacio en la escuela infantil**

❖ *Objetivo 3º: Elaborar una síntesis de las estrategias pedagógicas más habituales en las aulas infantiles, analizando en detalle una de ellas.*

⇒ **Cap. 3: Estrategias pedagógicas en las aulas infantiles: Rincones de actividad**

A todo ello, he añadido una lista de **Referencias bibliográficas** y varios **Anexos** para ilustrar el presente TFG.

0.3. METODOLOGÍA

La Universidad de Zaragoza tiene unas normas explícitas sobre la elaboración de los TFG, según las cuales éstos han de caracterizarse por su buena estructuración, redacción y presentación. Para conseguirlo he llevado a cabo cuatro tareas:

1ª Búsqueda y selección de la bibliografía necesaria para hacer la revisión teórica del tema seleccionado. He puesto mucho esfuerzo en documentarme sobre los objetivos y contenidos descritos en el cuadro anterior. Para ello, he revisado los libros manejados en mis estudios: asignaturas generalistas y didácticas específicas, así como los libros disponibles en la casa de mis padres. También he buscado bibliografía en las bibliotecas públicas de mi entorno y en internet, especialmente, en Google y en el portal de Dialnet de UNIR. Además, he adquirido algunos libros en papel o formato e-book.

2ª Lectura de la documentación recogida. He realizado la lectura de la documentación, tomando notas y recopilando textos significativos. Paralelamente, he analizado y sintetizado estos materiales bibliográficos, diseñando con ellos un esquema inicial de contenidos, que he ido modificando al ritmo de mis lecturas.

3ª Redacción y revisión del texto. La redacción del TFG me ha exigido un gran tiempo y esfuerzo, porque he intentado que el texto definitivo tenga las características de adecuación, cohesión y coherencia, propias de un texto expositivo (Blecua, 2009, pp. 9-13). Además, en mi ordenador he aplicado al texto definitivo el revisor de Microsoft Word para corregir posibles errores ortográficos y gramaticales.

4ª Traslado del texto definitivo a la Plantilla del TFG de Unizar. He tenido cuidado en respetar las normas que la Universidad de Zaragoza ha establecido para la presentación de los TFG, especialmente el estilo “APA-formato” de citación y bibliografía que figura en la plataforma Moodle 2.

...Por último, quiero expresar mi agradecimiento a la Directora de este TFG, doña Mila Plá Domingo, por el asesoramiento y ayuda que me ha prestado a lo largo de la elaboración de este trabajo.

1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA, HOY

¿Cuál es la situación actual de la educación infantil en nuestro país?... Para contestar a esta cuestión voy a aludir a cuatro aspectos: perspectiva histórica, marco legal, modelo organizativo y conceptual e implantación en los Centros.

1.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA

El interés por la educación de la infancia y de la juventud es una constante en la historia de la humanidad, desde la antigüedad hasta la época moderna. (*Historia de la Educación*, Negrín Fajardo, 2009). Pero hasta el siglo XVII no se pusieron las bases científicas de la pedagogía con la *Didáctica Magna* de Comenio. Sus principios y métodos sirvieron de base para crear el modelo de lo que, más tarde, se llamaría la *Escuela Tradicional* y que llegaría a generalizarse en las escuelas de toda Europa y América, incluyendo en las escuelas de España.

Escuela Tradicional: Crítica. En el siglo XVIII, sin embargo, este modelo de escuela comenzó a ser cuestionado por dos filósofos de la Ilustración: Rousseau y Kant. En el siglo XIX se introdujeron algunas mejoras en las escuelas gracias a tres grandes pedagogos: Pestalozzi, Fröbel y Herbart. A pesar de estos avances, a finales del siglo XIX se criticó abiertamente el modelo de Escuela Tradicional, por considerar que fomentaba una educación pasiva, intelectualista, enciclopédica, verbalista, autoritaria, competitiva, cerrada en las aulas, centrada en el maestro y ajena a los intereses de los niños y jóvenes.

Escuela Nueva: modelo alternativo. A lo largo del siglo XX se fue desarrollando un modelo alternativo, denominado *Escuela Nueva* con rasgos totalmente opuestos a la tradicional: educación activa, abierta a la naturaleza y al entorno social, comunitaria y cooperativa, centrada en los intereses del niño y dirigida a su desarrollo integral: físico, intelectual, social, estético y moral.

[La Escuela Nueva] no se limitó a ser un movimiento de protesta y renovación pedagógica, sino que por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y en el espacio, es por derecho propio una *corriente educativa*. (Jesús Palacios (1978, p. 25)⁵.

⁵ Este autor presenta un amplio panorama de autores y corrientes pedagógicas que fueron configurando el modelo de la Escuela Nueva: 1) *La tradición renovadora* de Rousseau, Ferrière, Freinet, Wallon, Piaget; 2) *La crítica antiautoritaria* de Ferrer, Neil, Rogers, Lobrot, Oury y Vázquez, Freud, Mendel; 3) *La corriente sociopolítica del marxismo*: Ferrer, Mackarenko, Gramsci, Althusser, Bordieu y Passeron, Baudelot y Establet, Suchodolski; y 4) *La pedagogía naciente de Latinoamérica*: Freire, Illich y Reimer.

Esta nueva concepción de la educación fue posible gracias a la modernización de la pedagogía, enriquecida y complementada por otras ciencias, como medicina, psicología, filosofía, epistemología, sociología, etc. En este sentido, fueron muy valiosas las investigaciones científicas de Henri Wallon o de Jean Piaget. Además, jugaron un papel importante las experiencias innovadoras de un gran número de educadores, como:

- Jhonson Dewey (escuela-laboratorio experimental).
- Ovidio Decroly (centros de interés del niño).
- María Montessori (método paidocéntrico).
- William Kilpatrick (método de proyectos).
- Cèlestin Freinet (escuela cooperativa e imprenta escolar).
- Francesco Tonucci (la escuela como investigación), etc.

De este modo, se formó la idea de que la educación infantil no sólo debía preparar personas adultas para el futuro, sino que tenía entidad propia, debiendo centrarse en atender las necesidades y el desarrollo del niño.

Escuela Nueva: Ley General de Educación. En nuestro país las ideas de la Escuela Nueva se introdujeron parcialmente con la *Ley General de Educación de 1970 (LGE)*, que unificó el sistema educativo⁶, sustituyendo a la centenaria Ley Moyano de 1857. Hasta entonces se había mantenido casi intacto el modelo de la *Escuela Tradicional*, con la excepción de la renovación protagonizada por la Institución Libre de Enseñanza entre 1876-1936. (Negrín Fajardo, 2006).

Antes de la LGE sólo se atendía a los niños/as de 4 y 5 años en “Parvularios”, como para preparación de la “Primera Enseñanza” (6-14 años). Esta situación cambió con la LGE que, en sus artículos 13-14, introdujo la “Educación Preescolar” en el sistema educativo como etapa voluntaria y dividida en dos niveles: *Jardín de la Infancia* (2-3 años) y *Escuela de Párvulos* (4-5 años)⁷.

Con la LGE de 1970 se originaron importantes cambios en el panorama educativo español (Sáez y Subías, 1998):

⁶ Esta Ley estableció los niveles de Preescolar, Educación General Básica (EGB), Bachillerato y Universidad. También inició la Formación Profesional, la Educación de Adultos, la Educación Especial y las Enseñanzas Artísticas.

⁷ La formación abarcaba juegos, actividades de lenguaje, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario..., utilizando métodos activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

- 1) En la educación de la infancia se produjo el boom de las *Guarderías*, creadas por Ayuntamientos e instituciones privadas, para escolarizar a los niños de 2-3 años, con un carácter asistencial. En cambio, los niños de 4-5 años se escolarizaron en los Centros públicos y privados de EGB, iniciándoles en la lecto-escritura.
- 2) Se incrementó el número de Centros educativos en todo el territorio español.
- 3) Se dignificó la figura del Profesorado, prestando gran atención a su formación:
 - a) *Formación inicial* en las EUPEGB (Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB) y b) *Formación permanente* en los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación).
- 4) Se creó la especialidad de Ciencias de la Educación en algunas Universidades para promover la investigación pedagógica.
- 5) Como consecuencia de todo ello, se crearon varias editoriales escolares y revistas especializadas de educación. También se formaron numerosos movimientos de renovación pedagógica, como la Asociación de Maestros “Rosa Sensat” y las Escuelas de Verano (en Aragón, conocida como “EVA”), facilitando los encuentros y debates de educadores.

Con todo ello, se fue preparando el camino para el gran cambio del sistema educativo que se produciría 20 años después.

1.2. MARCO LEGAL

Entre 1970-1990 se sucedieron importantes cambios económicos, sociales y políticos en España, dando paso a la transición democrática y a la aprobación de la Constitución Española de 1978. Ésta, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, posibilitando así la publicación de dos nuevas leyes educativas:

- 1) *Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)*⁸.
- 2) *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)*⁹.

La LOGSE marca un cambio fundamental en la educación española al establecer dos aspectos básicos:

1º *La estructura de un nuevo sistema educativo*, distinguiendo entre:

⁸ La LODE estableció la actual red de Centros Públicos, Concertados y Privados.

⁹ La LOGSE fue precedida por el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989).

- a) *Enseñanzas de Régimen General*: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial; y
 - b) *Enseñanzas de Régimen Especial*: Enseñanzas Artísticas (Música, Danza, Arte Dramático y Artes Plásticas y Diseño), además de la Educación de las Personas Adultas.
- 2º *El currículo oficial de todas las enseñanzas*. Este currículo, aunque es obligatorio en el territorio nacional, tiene un carácter abierto y flexible, estableciendo tres niveles de concreción: estatal, autonómico y centro educativo. Así, se inicia la descentralización de la enseñanza en España.

La LOGSE, en sus artículos 7-11, adopta una decisión sustancial al introducir la etapa de *Educación Infantil* (EI) ¹⁰ con identidad propia, para escolarizar a los niños de 0-6 años. Este marco organizativo y conceptual de la EI está implantado hoy en las escuelas españolas, a pesar varios avatares legales. En efecto, entre 1990-2013 se han publicado cuatro nuevas Leyes educativas:

- 1) *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros de 1995 (LOPEG)*.
- 2) *Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE)*.
- 3) *Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)*.
- 4) *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013 (LOMCE)*.

La LOPEG¹¹, sólo introdujo algunas mejoras técnicas en la Logse. La LOCE¹² modificó profundamente el contenido de la Logse (sin llegar a derogarla) y, en el ámbito de la EI, rompió la unidad de la etapa de 0-6 años, al sacar del sistema educativo la franja de 0-3 años y darle carácter asistencial, no educativo; pero esta Ley no entró en vigor. Fue la LOE¹³ la que derogó la Logse pero para modernizar el sistema educativo y recuperar la EI como etapa integrada de 0-6 años, con carácter educativo, tal como estaba con la Logse. Finalmente, la LOMCE¹⁴, que es la Ley que está vigente actualmente, mantiene intacta la etapa de EI en los términos establecidos por la LOE... Es de esperar que cese esta pugna entre partidos políticos y se establezca nuestro sistema educativo, con el gran “Pacto

¹⁰ En adelante al referirme a la Educación Infantil utilizaré la abreviatura de EI.

¹¹ Aprobada durante el Gobierno del PSOE.

¹² Aprobada durante el Gobierno del PP.

¹³ Aprobada durante el Gobierno del PSOE.

¹⁴ Aprobada durante el Gobierno del PP.

Educativo Nacional”, que tanto ha sido anunciado por los políticos y tanto es reclamando por la comunidad educativa.

1.3. MARCO ORGANIZATIVO Y CONCEPTUAL

Hay una estrecha conexión entre la organización de la EI de la Logse y su planteamiento teórico. Ambos aparecen claramente diseñados en el *Libro Blanco* (LB, 1989, pp. 103-108), en el *Diseño Curricular Base de Educación Infantil* (DCB-EI, 1989, pp. 17-68) y en la propia Logse (artículos 7-11). Lo mismo sucede en el posterior desarrollo normativo de la EI por parte del MEC y de las CC. AA. He decidido destacarlo porque actualmente la LOMCE guarda aspectos comunes con todo ello.

- Marco organizativo

La EI abarca la *escolarización de los niños/as de 0 y 6 años*. Es una *etapa voluntaria*, no obligatoria, con un claro *carácter netamente educativo* (en contraste con la función asistencial, de guarda y custodia, de las anteriores Guarderías). En los primeros años de vida se configuran las bases del desarrollo evolutivo del niño y la formación de su personalidad. Por eso, esta etapa tiene papel crucial en la estimulación y guía de las potencialidades del niño. Además, puede contribuir a compensar algunas carencias psico-biológicas y a igualar los desajustes de origen social, cultural y económico, al facilitar la convivencia de niños de la misma edad, su conocimiento mutuo y la igualdad entre sexos (coeducación).

Es una *etapa integrada*, con características específicas, ya que el desarrollo del niño es un proceso continuo. Sin embargo, a lo largo del segundo año de vida del niño se producen cambios muy importantes: el niño inicia su formación de símbolos, afianza su autonomía motora, progresa en el lenguaje, incrementa sus interacciones sociales y descubre su propia identidad.

Por ello, la EI se estructura en dos ciclos, aunque sin llegar a romper el carácter unitario de esta importante etapa educativa: *Primer Ciclo de 0-3 años*¹⁵ y *Segundo Ciclo de*

¹⁵ En el *tramo de 0 a 3 años* se atenderá, sobre todo, a los aspectos relacionados con la autonomía motora, el control corporal y las primeras manifestaciones de independencia, el acceso a las convenciones del lenguaje y su utilización para la comunicación de pensamientos y sentimientos, el conocimiento de los rasgos más sobresalientes del entorno inmediato, el descubrimiento de la identidad personal y las pautas más elementales de convivencia y relación. (LB, 1989, p. 106).

3-6 años¹⁶, en correspondencia con los primeros estadios cognitivos que Jean Piaget denomina, respectivamente, *Senso-motriz y Representación pre-operacional*.

Los *contenidos curriculares* de la EI no se conciben como “áreas de conocimiento”, sino como *ámbitos de experiencia o aprendizaje* con carácter *globalizado e integrador*¹⁷. Por ello, desde la Logse se utiliza ya el término de “área” en EI¹⁸. En el desarrollo legislativo posterior, tanto el MEC como las CC. AA., mencionan también las *áreas de aprendizaje o ámbitos de experiencia*: así, en el vigente Currículo Aragonés de EI¹⁹ se establecen para ambos ciclos, tres áreas de aprendizaje:

- 1) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal,
- 2) Conocimiento del entorno y
- 3) Lenguajes: comunicación y representación.

Además, el Currículo Aragonés (art. 8.1.) añade que estas tres áreas han de contribuir en el Segundo Ciclo al inicio y desarrollo de nueve *competencias básicas* para el alumnado:

- 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 competencia digital,
- 5) Competencia social y ciudadana,
- 6) Competencia cultural y artística,
- 7) Competencia para aprender a aprender,
- 8) Autonomía e iniciativa personal²⁰.

¹⁶ En el *tramo, de 3 a 6 años*, se dedicará una especial atención al progresivo control de la motricidad; al desarrollo del lenguaje como instrumento al servicio de la comunicación, la imaginación y la reflexión; al fomento de otras formas de expresión y comunicación; a la estimulación de una actitud de curiosidad, observación y creatividad; al descubrimiento de las características y propiedades del medio físico y social en que el niño se desenvuelve; a la elaboración de una autoimagen positiva y equilibrada; a la estimulación de relaciones sociales marcada por la convivencia y la cooperación; al desarrollo de actitudes y hábitos que fomenten el cuidado del propio cuerpo y la conservación del entorno; al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias entre unas personas y otras. (LB, 1989, p. 106).

¹⁷ En todo este nivel, la educación debe tener un *carácter eminentemente global e integrador*. En las diferentes situaciones y experiencias se deben trabajar todas las facetas... *sin fragmentar la vida del niño* en el Centro educativo en torno a divisiones, como las que posteriormente significarán las áreas o las materias. (LB, 1989, p. 106).

¹⁸ Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con *ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles*, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño... (Logse, art. 8, apart. 4).

¹⁹ Orden de 28-03-2008, art. 5 y art. 9, apartado 2. Esta Orden recoge el contenido del Real Decreto de currículo de la EI, que es el que desarrolla el art. 6 de la LOE.

²⁰ Algunas Comunidades Autónomas, como la de Extremadura, añaden la “Competencia emocional”.

En cuanto al currículo de estas tres áreas, el modelo Logse de Educación Infantil formulaba un *principio metodológico general* muy importante: “La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza” (Art. 9, apart. 5), principio que se recoge también en la LOE y en la actual Ley vigente LOMCE.

También, el Diseño Curricular Base (DCB, pp. 87-112) enumeraba *nueve principios organizativos*²¹, recogidos posteriormente en los currículos oficiales de todas las CC. AA. en forma de “orientaciones didácticas” para la EI.

Finalmente, el modelo Logse establece en EI, como en el resto del sistema educativo, *tres niveles de concreción curricular* que se mantienen en la actualidad:

1º *Currículo nacional*, con normas del MEC.

2º *Currículo autonómico*, con normas de las diferentes CC.AA., donde se reformula el contenido completo de la EI. Así, la Orden de Currículo Aragonés, en su Anexo incluye las tres *Áreas curriculares* de los ciclos 1º y 2º, junto con una serie de *Orientaciones didácticas*, en las que se especifican los *principios organizativos*.

3º *Currículo de Centro*. Todos los Centros tienen la obligación de elaborar una propuesta educativa que se concreta en el *Proyecto Educativo* y en el *Proyecto Curricular*.

En el Proyecto Educativo cada Centro especifica su oferta de enseñanzas y su enfoque pedagógico, su organización general y sus recursos disponibles, además de las normas de convivencia de la comunidad educativa.

Por su parte, en el Proyecto Curricular se desarrollan las áreas de aprendizaje, que servirán de base a la *Programación General Anual (PGA)* de los equipos docentes, incluyendo las medidas de atención a la diversidad (PAC) y el plan anual de actividades complementarias y extraescolares. (Antúnez, 1993).

²¹ Relaciones con los padres, Sentido y significatividad de los aprendizajes, Globalización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, Importancia de las actividades, las experiencias y los procedimientos, Aspectos relacionales y afectivos: la construcción de un clima de seguridad, *Organización del espacio, los materiales y el tiempo*, Función del educador en el centro de educación infantil, Evaluación y Respuesta a las necesidades educativas especiales.

- Marco conceptual

Entre los profesionales de la educación hay unanimidad de que el marco conceptual en el que se inspiró inicialmente la Logse es el *constructivismo cognitivo*²², modulado por cuatro enfoques científico-pedagógicos, que son los siguientes:

- 1) *Teoría del desarrollo de la inteligencia*, de Jean Piaget.
- 2) *Teoría de la interacción socio-cultural y lingüística*, de Levy Vygotski.
- 3) *Teoría de los aprendizajes significativos*, de David Ausubel y de J. Bruner.
- 4) *Teoría relacional del pensamiento: mapas conceptuales*, de Joseph D. Novak.

Este marco conceptual tiene un carácter *abierto y flexible*, dejando las puertas abiertas para integrar en el futuro otros enfoques innovadores. Así, en nuestros días algunos pedagogos consideran que el inicial constructivismo pedagógico de la Logse puede enriquecerse con aspectos parciales de las siguientes teorías:

- 1) *El enfoque ecológico del desarrollo humano*, de Urie Bronfenbrenner.
- 2) *La teoría de la inteligencia emocional*, de Daniel Goleman.
- 3) *La teoría de las inteligencias múltiples*, de Howard Gardner.
- 4) *La educación creativa de talleres artísticos*, de Loris Malaguzzi²³.

1.4. IMPLANTACIÓN EN LOS CENTROS

Actualmente, en nuestro país la EI está implantada en tres tipos de Centros:

1) Completos de Primer y Segundo Ciclo, 2) Incompletos de Primer Ciclo y 3) Incompletos de Segundo Ciclo.

- **Centros completos de 0 a 6 años:** Estos Centros son minoritarios y su titularidad suele ser privada o privada-concertada. Sin embargo este modelo no ha sido respaldado por las familias españolas por diversas razones²⁴.

- **Centros de 0 a 3 años:** Suelen ser de titularidad municipal o iniciativa privada, teniendo las familias que pagar el coste parcial o total del servicio. Son atendidos por profesionales con el título de Formación Profesional Superior y, en menor grado, por

²² Al parecer, este enfoque fue el adoptado por el equipo de Profesores universitarios que participaron en la elaboración y aplicación de la Logse, entre otros: César Coll (1987), José Gimeno Sacristán (1988), José Palacios (1984), Álvaro Marchesi y Elena Martín (1998), etc.

²³ Sobre los autores citados en el marco conceptual, véase Anexo nº 1: Bibliografía Complementaria.

²⁴ “Aunque se reconozcan las evidentes ventajas en la continuidad en un mismo Centro de 0-6, en nuestro país no se ha apoyado este modelo y los centros que atiende a los seis años de vida son muy minoritarios... por una variedad de razones: consideraciones económicas, dependencia de distintas administraciones, ambigüedad en la consideración de 0 a 3 años como tramo educativo, y escolarización masiva de los niños y las niñas a partir de 3 años en colegios de educación primaria”. (Paniagua y Palacios, 2011, p.14). En este apartado he resumido las ideas de estos autores, pp. 13-36.

titulados en Magisterio Infantil. La calidad de estos Centros es muy desigual: algunos tienen una rica tradición pedagógica, disponiendo de adecuados recursos físicos y humanos, mientras que otros continúan siendo meras “Guarderías” (en algunas CC. AA. no dependen del Departamento de Educación, sino de Bienestar Social).

- **Centros de 3 a 6 años:** Son mayoritariamente Colegios públicos o concertados y, en menor cuantía, privados. Imparten conjuntamente el 2º ciclo de EI y la Educación Primaria (6-12 años). Aunque se ubican en un único recinto escolar, las instalaciones de EI gozan de cierta independencia o están físicamente independizadas. Su escolarización es mucho más uniforme y su calidad suele ser media-alta. Son atendidos mayoritariamente por Maestras y algún Maestro, con el apoyo de educadores especializados (Técnicos Superiores de EI) y auxiliares con menor titulación, dependiendo del Departamento de Educación. La oferta de plazas escolares en estos Centros cubre totalmente la demanda de la sociedad y, en algunas CC. AA., se ha comenzado a admitir también a niños de 2 años. Así, se puede concluir que en nuestro país la escolarización del Segundo Ciclo de EI está generalizada. Se advierte, no obstante, que en estos Centros hay una cierta tendencia hacia la *pre-escolarización* (preparación inmediata para la Educación Primaria), debido al fuerte peso que tiene la tradición escolar. (Paniagua y Palacios, 2011, p. 31).

En relación con el profesorado de estos tres tipos de Centros, se advierte una progresiva mejora en su formación inicial, debido a dos hechos objetivos:

- 1º La creación del Grado de Magisterio en EI, con sus distintas Menciones, en las Facultades de Educación, que ha sido impulsado por el Plan Bolonia.
- 2º El incremento del número de Técnicos Superiores en EI, que se imparte en Institutos de Secundaria y en Centros de Formación Profesional.

También se observa un cierto avance en la formación continua del personal docente en ejercicio, gracias a la amplia oferta de formación que existe hoy en día: Máster y Doctorado en las Universidades y Cursos online de distintas instituciones públicas y privadas.

2. EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Este segundo capítulo lo estructuro en tres apartados: El primero hago un análisis del concepto de tiempo y de espacio y su importancia en el modelo Logse. En el segundo y el tercero apartado, respectivamente, clasifico los tipos de tiempos y espacios escolares en la educación infantil, formulando algunos criterios para su organización.

2.1. PERCEPCIÓN DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO

El espacio y el tiempo son parte integrante de la naturaleza o condición humana, dando origen a la dimensión espacio-temporal. Ésta impone a los seres humanos unos límites insuperables²⁵:

Desde el nacimiento, las personas interiorizamos el espacio y el tiempo de forma espontánea e inconsciente, porque estos factores van incluidos ya en nuestra percepción de la realidad. El espacio y el tiempo son el resultado de nuestro primer aprendizaje perceptivo que realizamos durante la infancia en el hogar y en la escuela. Luego, a lo largo de la adolescencia, juventud y madurez vamos construyendo un espacio y un tiempo específico, que suele calificarse de “espacio humano” y “tiempo humano”. ¿En qué consisten uno y otro?

- ✓ **Espacio humano.** Es distinto del *espacio natural o físico* (el universo, el cosmos) y diferente del *espacio geométrico* (abstracto e infinito de los matemáticos). El espacio humano se circunscribe a un pequeño fragmento del espacio natural (un lugar en el planeta tierra), teniendo como centro y eje el propio cuerpo humano²⁶. Éste es el “esquema corporal” que aprendemos lentamente desde la infancia y que nos proporciona las *orientaciones básicas* para la vida cotidiana: derecha-izquierda, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, etc. Después, mediante la educación y la cultura, el ser humano va construyendo su propio espacio, estructurándolo en múltiples *direcciones* (puntos cardinales, meridianos y paralelos, mapas políticos,

²⁵ “No estamos en todas partes, ni en todo momento. Pertenecemos a un lugar, somos nuestro tiempo. Y cuando intentamos romper estos límites, es en vano. Naturalmente, podemos viajar -ésta es una de las pasiones del hombre actual-, pero al final tenemos que volver a casa; o bien podemos recordar el pasado, consultar libros de historia, proyectar el futuro, pero no podemos retroceder en el tiempo ni adelantar el futuro. **Estamos** en el espacio y en el tiempo de un modo irremediable. No podemos **ser** sin **estar**: esa es nuestra condición”. (Tejedor, C., 1984, p. 259)

²⁶ “El espacio humano, es decir, **mi** espacio, tiene un centro y un eje: **mi propio cuerpo erguido**. A partir del momento en que el niño llega a tener una representación de su propio cuerpo (lo que se llama “esquema corporal”), percibe el espacio como algo en torno a su cuerpo (por tanto, el cuerpo es el centro) y proyecta sobre ese espacio la estructura de su cuerpo; así, en el espacio hay ya derecha-izquierda, arriba-abajo, aquí-allá, delante-detrás, dentro-fuera...” [eje]. (Tejedor, C., 1984, p. 259).

red de carreteras, centro o periferia de la ciudad, etc.). Este espacio, además, está lleno de *significaciones humanas* de tipo religioso-mítico (cielo-infierno), moral (ascenso en la virtud y caída en el culpa) y estético (perspectivas, dimensiones 3D). En este espacio humano el ser humano traza caminos reales o imaginarios a través de sus *relaciones* con las cosas, con las personas y con uno mismo. Además, en el espacio humano se diferencian diversas *zonas o regiones*, algunas de las cuales se convierten en *regiones privilegiadas*, como la casa o la ciudad²⁷... En resumen, el hombre es un ser espacial, que no es capaz de pensar o hablar de nada, si no lo hace con conceptos o términos espaciales.

- ✓ **Tiempo humano.** Éste se conecta siempre con el espacio humano: sólo se puede entender el tiempo observando los movimientos y los cambios que se producen en el espacio. En primer lugar, hay un *tiempo físico*, con sus ritmos solares y cósmicos: día-noche, estaciones anuales, cambios atmosféricos, etc. Pero, además, existen otras tres modalidades específicamente humanas: *1ª Tiempo biológico*, marcado por los ritmos del desarrollo humano, desde el nacimiento hasta la muerte. *2ª Tiempo psicológico*, o *tiempo vivido*, referido a las vivencias de los sucesos exteriores y de las sensaciones internas del propio cuerpo y mente. *3ª Tiempo social* que, mediante el calendario con sus divisiones (meses, semanas, días, noches, etc.), organiza los ritmos laborales y festivos, el ocio y las vacaciones, los eventos políticos, económicos, culturales, religiosos, deportivos y familiares. La esencia del tiempo radica en la tensión entre el ‘*ya-no*’ (pasado) y el ‘*todavía-no*’ (futuro) que se plasma en el ‘*ahora*’ (presente), provocando en nosotros el típico sentimiento de *fugacidad del tiempo*, tema frecuente en el arte y en la literatura universal, especialmente en la época del barroco²⁸.

En resumen, el espacio humano y el tiempo humano son construcciones histórico-culturales muy complejas, que los seres humanos hemos ido elaborando a lo largo de nuestro trayecto vital mediante muchas experiencias y aprendizajes distintos. Por ello, en la EI se plantea a los educadores una cuestión crucial a la hora de transmitir a los niños las nociones de tiempo y de espacio:

¿Cómo puede la escuela ayudar a los niños en su proceso de asimilación del espacio y del tiempo de las personas adultas?

²⁷ El hombre necesita un espacio propio en que habitar: la **casa**. La casa es donde mejor se encuentra... ya que en ella se siente protegido..., rodeado de los suyos, es el lugar donde hunde sus raíces... Después de la casa, existen otros muchos lugares privilegiados en el *espacio natural* (una montaña, una fuente, una cueva...) o en el *espacio artificial* (la ciudad)... (Tejedor, C., 1984, p. 260-261).

²⁸ “La mayoría de nuestros sentimientos tienen un matiz temporal, y algunos de éstos son estrictamente “vivencias del tiempo”: añoranza del pasado, vértigo del presente, ansiedad, angustia o esperanza del futuro”. (Tejedor, 1984, p. 262-263).

Desde la visión práctica de una maestra en sus escuelas de Alicante, como Mari Carmen Díez Navarro, la percepción del espacio y del tiempo es muy complicada para los niños:

Para un niño pequeño el espacio es como una burbujita transportable que se hincha de dentro a fuera, que va donde va él, que está llena de sí mismo y llena “de madre”, que no sigue las leyes de la realidad física, sino las de la seguridad afectiva. Y desde ahí, poco a poco, explorando, jugando y curioseando, irá haciendo extensiones hacia fuera y añadiendo a su haber personas, juguetes, músicas... que le darán placer e irán acercándolo a la realidad común... A medida que el niño se va sintiendo separado de la madre (o de quien ejerza esta función) y se ve capaz de “vivir en territorio propio” el espacio va abriéndose, va percibiendo mejor y empezando a tener viso de realidad que hasta el momento eran ignorados. Pensemos en que los primeros espacios significativos para el niño son los espacios afectivos: su propio cuerpo, su piel, el pecho de la madre, sus brazos, su olor, la presencia del padre, de los hermanos, de los abuelos... (Díez Navarro, 2014, p. 45).

En el tiempo... el niño se adentra muy poco a poco, sin entender a penas la sucesión de los días, de las horas, de los meses o de los años... es algo que no tiene una entidad clara, que sólo siente y percibe a través de los ritmos corporales, del ver pasar los días y las noches, de la celebración de los cumpleaños y otras fiestas, de notar en su cuerpo y en su ropa el transcurso de las estaciones. Y será a través de las vivencias y de las palabras que acompañan a las secuencias de actividad, descanso, alimentación, aseo..., con sus repeticiones y sus rituales, como irá captando que los momentos que viven su presente intenso se van sumando unos a otros, y que su discurrir se llama tiempo... El tiempo sería el carril, el cauce, el camino por el que discurrirían los acontecimientos afectivos, o sea, la vida misma del niño pequeño. (Díez Navarro, 2014, p. 50).

Desde el ámbito estrictamente científico, Jean Piaget fue el primero en investigar cómo adquiere el niño la idea de tiempo y de espacio. En 1946 publicó su famosa obra *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*²⁹, donde hace un profundo estudio empírico sobre las experiencias de los niños en torno al tiempo y su conexión con el espacio. En este libro Jean Piaget tiene una intencionalidad puramente científica, no pedagógica, resultando su investigación poco prácticas para el trabajo de los educadores en EI. Sin embargo, las conclusiones de esta obra y del conjunto de las obras de Piaget, han tenido una profunda influencia en todos los niveles educativos y, especialmente, en EI. Esto ha sido posible gracias a numerosas investigaciones aplicadas, que han trasladado las teorías de Piaget al

²⁹ Esta obra (encargada por el propio Albert Einstein para fundamentar psicológicamente su famosa Teoría de la relatividad), está compuesta de tres partes: 1ª *Operaciones elementales de tiempo y movimiento*: Orden de los sucesos y Duración de los intervalos; 2ª *El tiempo físico*: Sucesión de los acontecimientos percibidos, Simultaneidad, Igualdad de las duraciones sincrónicas y transitividad de las relaciones de igualdad de tiempo, Encaje de las duraciones y transitividad de las relaciones de desigualdad de los tiempos, Aditividad y asociabilidad de las duraciones, Medida del tiempo y sincronismo de las duraciones sucesivas; y 3ª *El tiempo vivido*: Noción de la edad y Tiempo de la acción propia y de la duración interior.- La obra termina extrayendo tres grupos de conclusiones muy técnicas sobre el tiempo en los dos estadios del desarrollo psicológico del niño: *Senso-motor* (de 0 a 3 años) y *Representación pre-operacional* (de 3 a 6 años).

ámbito de la educación, como la psicóloga y profesora Constance Kamii (1981) en sus escuelas infantiles de Chicago. En esta misma línea se pueden citar a investigadores españoles, especializados en Psicología Evolutiva, como los siguientes Profesores universitarios: Juan Delval (1983), José Palacios (1984), Á. Marchesi (1990) o J. A. Bernad (1994).³⁰

De estas investigaciones aplicadas se han beneficiado, a su vez, todas las didácticas especiales de la EI. Por ejemplo: Didáctica de las Matemáticas (Chamarro, 2012), Didáctica de la Lengua y Literatura (Bigas y Correig, 2000; Monfort y Juárez, 1989; Martín Vegas, 2009; Aboal, 2015), Didáctica de las Ciencias Sociales (López, F, 1985; Rivero Gracia, M.P. 2011; Aranda Hernando, A.M., 2016), Didáctica de las Ciencias Naturales (Amaro, F. et al., 20015), Didáctica de la Educación Física (Ureña Ortín, 2010 / Torres Luque, 2015), Didáctica de la Música (Pascual Mejías, 2011), Didáctica de la Plástica (Cratty, 1990) y, en general, la Didáctica del Juego Infantil (Romero y Gómez, 2008).

- *Espacio y tiempo*

La organización del espacio y del tiempo en la EI es un tema que aparece en todos los textos oficiales del MEC o de las CC. AA. desde la Logse de 1990 hasta la LOMCE de 2013, que es la que Ley que está vigente en la actualidad.

Así, por ejemplo, en el Diseño Curricular Base de EI (DCB, pp. 95-97) se incluía un principio organizativo específico sobre la organización del tiempo y el espacio, afirmando que el espacio escolar ha de tener en cuenta las necesidades de los niños y que la organización del tiempo ha de respetar sus ritmos biológicos. También la CAJA ROJA de EI, en el libro dedicado a *Orientaciones didácticas*, aludía explícitamente a este tema³¹. Estas mismas ideas se recogen en el vigente Currículo Aragonés de EI³² que, por su relevancia, cito a continuación:

La organización espacio-temporal...se adecuará a las necesidades del alumnado, teniendo presente las matizaciones propias de cada ciclo. Dentro del aula, tanto los espacios como los

³⁰ Véase Bibliografía Complementaria en Anexo nº 1.

³¹ “La importancia que tiene el diseño del ambiente y de la organización del tiempo como instrumentos básicos, por medio de los cuales el educador concreta su planteamiento y desarrollo del proceso educativo... Constituyen un objeto de aprendizaje y, a la vez, un recurso didáctico”. (MEC, 1992, pág. 23).

³² Orden de 28 de marzo de 2008, BOA de 14-04-2008, nº 43, p. 4972.

tiempos se planificarán para que exista la posibilidad de llevar a cabo agrupamientos diversos y flexibles (individuales, en pareja, en pequeños grupos o gran grupo)...

En cuanto a los espacios, la organización del aula con diferentes rincones favorece la toma de decisiones y los ayuda a ser más autónomos. En los rincones encontrarán materiales diversos que posibilitan la elección de actividad por su parte. Se generan así diversos grupos de interacción que realizan actividades distintas en el mismo tiempo. El profesorado observa y acompaña a los niños en esos momentos.

Se organizará el tiempo de forma flexible para planificar actividades distintas dentro del aula (asambleas, proyectos de trabajo, rutinas, secuencias de aprendizaje, talleres, rincones...), intentando que atiendan las diversas necesidades personales y su desarrollo global...

Se contribuirá igualmente al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo su interés por actividades [fuera del aula], como la asistencia a representaciones y conciertos, la visita a museos y exposiciones, la utilización de bibliotecas..., que les sirva como fuente permanente de satisfacción al desarrollar su sensibilidad artística y hacerles partícipes del mundo de la cultura. Del mismo modo, la realización de salidas [al exterior del Centro] para conocer lugares más alejados de su entorno y la posibilidad de experimentar, de formular hipótesis tanto en el aula como fuera del aula, así como trabajar con materiales de diversa procedencia, permitirán al alumnado constatar una realidad: la escuela no es el único lugar donde se aprende.

Un momento clave que hay que destacar es la entrada del alumnado al nuevo centro educativo, periodo de adaptación que se deberá planificar de modo que sea prioritario el apoyo de todos los recursos humanos disponibles, la selección de los materiales más apropiados y la flexibilidad horaria que permita la atención individualizada que ese momento requiere. *(Los subrayados son míos).*

Todos estos documentos convergen fluyen en esta idea: en la EI la organización de los factores espacio-temporales es una condición necesaria para facilitar la labor docente. La escuela -junto con el hogar familiar- tiene la función de desarrollar y reforzar la percepción espacio-temporal de los niños, a través de estrategias apropiadas.

2.2. LOS TIEMPOS ESCOLARES EN EDUCACION INFANTIL

El pedagogo francés Raymond Tavernier, en su “Guía del Maestro”, *La escuela antes de los 6 años* (Tavernier, 1987, p. 245) escribe:

Uno de los objetivos de la escuela infantil es la instalación [el desarrollo] en el niño de la noción de tiempo. De hecho, tanto para el niño como para el adulto no se da una experiencia de tipo único, desencarnado, exterior a las circunstancias, como una “invariante”, sino una serie multiforme de experiencias, que corresponde al enseñante coordinar.

El tema del tiempo escolar es abordado por todos los autores que estudian la etapa de educación infantil y, casi siempre, lo hacen refiriéndose al tiempo dedicado a las actividades diarias en el aula y en otros espacios escolares: Tavernier, 1987; Ibáñez Sandín, 1992; Paniagua y Palacio, 2011; Díez Navarro, 2014; Guaita, 2015, *Cronos va a mi clase. Reflexiones sobre el tiempo en la educación*. Madrid: PPC, etc.³³ También hay alusiones al tiempo en las Didácticas especiales de EI.

Sin embargo, además del tiempo del aula, hay otros tipos de tiempos escolares en un Centro de EI.

1) Tipos de tiempos escolares en la Educación Infantil

En una reflexión global sobre el tiempo en la EI, además de las actividades diaria y semanales en el aula y en el patio, es necesario tener en cuenta la duración de toda la etapa (seis años) y la duración de cada curso escolar (un año lectivo, con sus respectivas vacaciones). De este modo, se pueden distinguir tres tipos de tiempos, que sirven para articular tanto la organización general del Centro, como la dinámica del aula: *Tiempo largo*, *Tiempo medio* y *Tiempo corto*.

Cada uno de estos tiempos delimita un ámbito temporal concreto y funciona como un núcleo aglutinador de experiencias temporales que son significativas para el niño. A cada uno de estos tiempos se asocian otros “tiempos específicos”: por ejemplo, tiempo de crecimiento (en Tiempo largo); tiempo de escuela o de fiesta (en Tiempo medio) y tiempo de rutinas (en Tiempo corto). Por otra parte, estos tres tipos de tiempo se proyectan en los documentos del Centro: Proyecto Educativo, Programación General Anual y Programaciones de Aula. En la siguiente página, se puede ver el cuadro sinóptico que he elaborado sobre los tiempos escolares:

³³ Véase también los autores citados en el apartado 2.3: *Los espacios escolares en Educación Infantil*.

TIEMPOS ESCOLARES				
Tipos de tiempo	Duración	Marco Referencial	Tiempos específicos	Documentos escolares
LARGO	SEIS AÑOS (etapa educativa) <i>divididos dos Ciclos:</i> 0 – 3 años 3 – 6 años	DESARROLLO Y CRECIMIENTO DEL NIÑO <i>Estadios de Jean Piaget:</i> - Sensomotriz, - Representación Pre-operacional	- Tiempo de crecimiento - Tiempo de adaptación a la escuela	PROYECTO EDUCATIVO <i>PE</i>
MEDIO	UN AÑO dividido en trimestres	CALENDARIO ESCOLAR Modelo trimestral	- Tiempo del interés - Tiempo de fiesta - Tiempo de escuela - Tiempo de vacaciones - Tiempo de habituación	PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL <i>PGA</i>
CORTO	UN DÍA <i>por extensión:</i> UNA SEMANA	JORNADA ESCOLAR HORARIO SEMANAL	- Tiempo de rutinas - Tiempo de fantasía	PROGRAMACIÓN DE AULA <i>PA</i>
Cada uno de estos tiempos exige la planificación docente de actividades y recursos didácticos adecuados para un eficaz aprendizaje del tiempo por el niño.				

A - Tiempo largo

El tiempo largo abarca los SEIS AÑOS de la etapa de EI, distribuidos en sus dos ciclos: Primero de 0-3 años y Segundo de 3-6 años. Estos ciclos se corresponden, respectivamente, con el proceso de desarrollo del niño descrito por Jean Piaget en sus dos primeros estadios: 1) *Senso-motriz* y 2) *Representación Pre-operacional*. En este tiempo los ritmos psicobiológicos del niño están en proceso de continuo cambio y son los que dan entidad propia a la etapa de EI. El carácter propio de esta etapa se recoge en el *Proyecto Educativo*, documento permanente, apenas sufre variaciones en el tiempo, pues representa las señas de identidad del Colegio: su finalidad es informar a la comunidad educativa sobre la oferta educativa y la organización general del Centro, además de coordinar la labor de los equipos docentes.

Así, pues, hoy en día el núcleo aglutinador del tiempo largo es el desarrollo y crecimiento del niño durante los seis años de la etapa de EI. Los educadores han de planificar diferentes “actividades, experiencias y juegos” (Logse, art. 9.5) que permitan al niño tomar conciencia de su crecimiento en cada momento: escalas gráficas en la pared o básculas de colorines para medir la altura y el peso de los niños, juegos para ver quién ha crecido o pesa más, hacer apuestas de carreras en el patio de recreo para comprobar quién llega antes, celebrar los cumpleaños de los niños de clase, observar el crecimiento de las plantas en las macetas del aula o en los jardines o parque del entorno, etc.

En el tiempo largo hay que distinguir dos *tiempos específicos* a los que hay prestar un tratamiento adecuado: Tiempo de crecimiento y Tiempo de adaptación.

- 1) ***Tiempo de crecimiento.*** Durante el amplio recorrido de la EI, el niño irá almacenando experiencias temporales y, si son positivas, las verbalizará a su modo con expresiones como las siguientes: “me estoy haciendo grande”, “soy tan alto como mis compas”, “hoy he comido mucho y me voy a hacer muy fuerte”, “voy a ser mayor como mi mamá y mi papá”, “voy a pasar a un nuevo curso”, “pronto iré al Cole de los mayores” (Primaria), etc. Es misión del educador prestar atención a estas reacciones para interpretarlas y estimular el crecimiento y desarrollo del niño.
- 2) ***Tiempo de adaptación a la escuela.*** Este es un tiempo de suma importancia. Es aplicable a toda la etapa, pero cobra especial relieve en el momento puntual en que el niño llega por primera vez al Colegio, en ambos ciclos. La dirección del Centro debe conceder atención prioritaria a este tiempo específico y aportar todos

los recursos disponibles, estrechando lazos con las familias. El tránsito del hogar familiar al ámbito escolar siempre implica dificultades o conflictos, porque en ese momento se produce una transferencia de afectos, conocida con el nombre de “apego” (Gedes, 2010 / Díez Navarro, 2014, pp. 61-75). Hay diferentes estilos de apego (Paniagua y Palacios, 2011, 122-125), que el educador ha de conocer bien para coordinarse con la familia, de modo que no se convierta en un trauma sino en una oportunidad para el crecimiento y desarrollo infantil (Ibáñez Sandín, 1992, pp. 41-61). La forma de resolver este conflicto afectivo va a influir decisivamente en el proceso de socialización del niño, en su actitud hacia la escuela y en los aprendizajes de toda la etapa de EI.

En conclusión, si el niño consigue ser feliz durante su infancia en la escuela y en el hogar, el recuerdo de este tiempo largo le acompañará saludablemente durante toda su vida posterior.

B - Tiempo medio

La duración del tiempo medio es de UN AÑO y comprende dos periodos: la estancia en la escuela y los tiempos vacacionales. Su marco de referencia es el *calendario escolar* y éste tiene su plasmación directa en la *Programación General Anual*, que elaboran los equipos docentes: en ella se distribuyen los contenidos curriculares y las actividades docentes con sus evaluaciones, base de los boletines informativos a las familias sobre el progreso de sus hijos.

El calendario escolar utilizado en nuestro país sigue un modelo trimestral, porque divide el curso escolar en periodos lectivos de tres trimestres y en periodos de descansos (sábados-domingos, fiestas y vacaciones de Navidad, Semana Santa y verano).³⁴ Este calendario consta de un mínimo de 175 días lectivos, según se establece de acuerdo con los requisitos mínimos de los Centros.

Su elaboración compete a las CC. AA., que tienen la potestad de fijar la fecha del comienzo y final del curso escolar, además de señalar los días festivos establecidos a nivel nacional, autonómico y local.

³⁴ En este modelo trimestral se basa el Calendario Escolar de Aragón. Véase Anexo nº 2.

Frente a este calendario trimestral, la Comunidad de Cantabria en estos últimos años propone un modelo de calendario bimensual, que está encontrando mucha contestación en la sociedad y entre el personal docente.³⁵

En este tiempo medio, o anual, se suceden diversos ritmos físico-naturales (otoño, invierno, primavera y verano), fiestas religiosas, festejos sociales (Día de la Comunidad y Localidad, Carnavales, Semana Blanca, etc.) o celebraciones familiares (cumpleaños u onomásticas), que se repiten anualmente, de forma uniforme.

De esta serie de acontecimientos físicos y eventos sociales surgen una serie de *tiempos específicos*, que el niño va reteniendo en su memoria y que le van dejando sentimientos muy fuertes y duraderos. Entre estos tiempos, quiero destacar los siguientes: Tiempo del interés, Tiempo de la fiesta, Tiempo de la escuela, Tiempo de las vacaciones y Tiempo de la habituación.

- 1) ***Tiempo del interés.*** Todas las actividades o Proyectos de trabajo que se planifiquen para el curso escolar de EI deben estar siempre ligados con algún hecho acaecido durante el trimestre o del mes. Es decir, debe haber una relación de cercanía temporal entre la propuesta didáctica y su realización concreta, a fin de mantener constante el interés del niño. En caso contrario, en el niño se puede producir desorientación y fatiga nerviosa al no saber lo que tiene que hacer.³⁶
- 2) ***Tiempo de la fiesta.*** El sentido de la fiesta de los niños es muy diferente a la idea que tienen los adultos: nosotros con frecuencia celebramos las fiestas sólo porque están en el calendario. En cambio, los niños están siempre predispuestos a la fiesta

³⁵ El modelo bimensual de la Comunidad de Cantabria consta de cinco periodos lectivos de dos meses cada uno y cinco periodos vacacionales (4 de una semana y 1 en los meses de julio y agosto). Pretende equilibrar los tiempos lectivos con los tiempos de descanso del alumnado. Pero hay otras dos razones más: 1) Homologar nuestro calendario escolar al de otros países europeos y 2) Separar las vacaciones escolares de las fiestas religiosas. Es difícil extender este calendario bimensual al resto del territorio español, debido a varios motivos: 1º diferencias climáticas entre unas y otras CC. AA. (no hace el mismo tiempo en el norte que en el sur o en Canarias), 2º problemas laborales de las familias del alumnado, que suelen aprovechar las vacaciones escolares para sus propias vacaciones o viajes, y 3º incremento del número de evaluaciones (pasarían de tres a cinco), con la sobrecarga de trabajo para el profesorado.

³⁶ “El tiempo del interés depende directamente del niño, y varía con los grupos y con las actividades. Sin embargo, el evolucionará poco a poco desde el interés inmediato, el tiempo vivido en el instante, hacia el tiempo proyectado, imaginado, que permite la tarea diferida... Para ello, necesita la participación de la memoria, de la posibilidad de la anticipación, de un mínimo de conciencia del propio poder, favorecido por un aprendizaje del lenguaje... Cuanto más pequeños sean los niños, más próximos debe estar en el tiempo la propuesta y la realización, so pena de desinterés, incluso de olvido de la consigna” (Tavernier, 1987, p.245).

y, en cualquier momento, pasan de los tiempos de trabajo a los tiempos lúdicos de forma espontánea, sin corte de continuidad.³⁷

- 3) **Tiempo de la escuela.** Según van pasando los trimestres y meses del año, el niño comienza a habituarse a la alternancia temporal de hogar-escuela: toma conciencia de que pasa un tiempo en su casa y otro tiempo en el Colegio con niños de su edad y acompañados por un educador. Los niños se acostumbran a decir de forma natural: “hoy hay Cole”, “mañana no tengo Cole”, “mi Cole es guay”...
- 4) **Tiempo de las vacaciones.** Este tiempo es también parte integrante del calendario escolar, aunque no transcurra en la escuela sino en el ámbito familiar. Desde la escuela ha de haber una proyección educativa hacia las vacaciones, haciendo reflexionar a los niños sobre su valor: Es un tiempo de descanso al que tiene derecho tras su estancia en la escuela, donde ha trabajado todo el año, como sus papás en sus trabajos. Tiempo para estar con sus papás, hermanos y abuelos. Tiempo libre para viajar y conocer nuevos lugares, ver museos e ir a la montaña o playa...Tiempo pasarlo bien. En cambio, no es tiempo para hacer tareas escolares: esto les privaría de su derecho al descanso³⁸. Es preferible que, en algún momento de las vacaciones veraniegas, los niños sientan nostalgia de la escuela o de sus compañeros... y muestren deseos espontáneos de volver a su Colegio o, incluso, de realizar alguna actividad escolar de tipo lúdico.
- 5) **Tiempo de habituación.** Este tiempo es aplicable al inicio del curso, después de vacaciones de verano, para ayudar a los niños a habituarse de nuevo la escuela. Su duración suele ser breve: una semana, o poco más. Sucede cuando los padres son poco previsores y no han preparado debidamente a su hijo para la “vuelta al Cole”. En el tiempo de habituación, el educador ha de tener paciencia y demostrar mucho afecto para reducir la ansiedad de los niños afectados: por ejemplo, en la primera Asamblea de clase se puede pedir a los niños que hablen de sus vacaciones; luego, se muestran los espacios y materiales de los nuevos Rincones, las excursiones previstas en el nuevo curso...

En el Tiempo Medio el niño irá almacenando en su “memoria larga” una serie de secuencias temporales en torno al “antes” y al “después”, tomando como referencia las

³⁷ “El niño posee el sentido de la fiesta. El adulto, en cambio, no sabe muy bien a veces qué fiesta ofrecer a sus alumnos. ¿Se confunde la fiesta con una fecha en el calendario?... Papá Noel, los Reyes Magos, los huevos de Pascua... Pero el tiempo de fiesta es también el tiempo ‘trastocado’, cuando se olvidan de las rutinas en la ausencia del adulto, aunque sea por un rato muy corto... La fiesta es placer, hace caso omiso (por tiempo limitado) de las conductas ‘razonables’ y de las preocupaciones utilitarias. Pero ‘hábitos olvidados’ no significa ‘jaleos’: La fiesta, lo mismo que la alegría, se acomoda a la calma y actividad.” (Tavernier, 1987, p. 246). Véase más abajo apartado 3.2. la estrategia pedagógica de las Celebraciones.

³⁸ Artículo 31.1. de la *Convención sobre los derechos del Niño, de la ONU (1989)*, ratificada por España (BOE, el 31 de diciembre de 1990, donde se reconoce: “**el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, y a participar libremente en la vida cultural y en las artes**”.

experiencias vividas y los sucesos presenciados en cada trimestre. El educador ha de reforzar estos tiempos, proponiendo actividades adecuadas a la edad de los niños:

- En el primer ciclo las ideas de tiempo son todavía embrionarias, pero no por eso hay que eliminar el lenguaje y vocabulario sobre el tiempo (Tavernier, 1987, pp. 246-247). Además, se les puede proponer juegos y dibujos sobre relojes, días de la semana, estaciones del año...
- A los niños mayores del segundo ciclo, se les puede proponer progresivamente actividades más complejas: mapas pre-conceptuales, ciclogramas o ejes temporales para medir el tiempo, confeccionar un calendario o un semanario, calcular la duración de una tarea con ayuda del reloj.³⁹

C - Tiempo corto

El tiempo corto se refiere a la JORNADA DIARIA y, por extensión, a la SEMANA. Su marco de referencia es el *horario semanal*, donde se detallan las horas de las jornadas de lunes a viernes. La *jornada escolar* está regulada legalmente en las *Órdenes autonómicas sobre requisitos mínimos de los Centros de EI*⁴⁰: tiene una duración de 5 horas lectivas, haciendo un total de 25 horas semanales.

Se desarrolla en dos turnos de mañana y tarde, generalmente, con horario de 09:00 a 12:00 y de 13:00 a 15:00, incluyendo un recreo de media hora. Hay una excepción en junio (comienzo del curso) y en septiembre (fin de curso): en estos dos meses hay unas dos semanas con jornada sólo de mañana, con el fin de favorecer su habituación al nuevo curso escolar y preparar las vacaciones de verano⁴¹.

En España se plantea periódicamente una polémica sobre la implantación de la “jornada continua” de mañana. En algunos Centros que imparten conjuntamente el 2º Ciclo de Educación Infantil y la Educación Primaria, este modelo ha sido aprobado por el Consejo Escolar, pero su implantación es todavía minoritaria.

³⁹ Véase Anexo nº 3: Actividades didácticas sobre el tiempo (Tavernier, pp. 247-256).

⁴⁰ En nuestra Comunidad Autónoma, *Orden de 28-03-2008 sobre requisitos mínimos de los Centros de Educación Infantil en Aragón*. Véase Anexo 1: Bibliografía Complementaria, apartado C.

⁴¹ Otra de distribución horaria es el siguiente: de 09:30 a 12:00 y de 16:00 a 17:30. Este modelo establece el mismo tiempo en los dos turnos (mañana y tarde): dos horas y media.

En las franjas horarias del Horario Semanal se distribuyen las actividades planificadas previamente en la *Programación de Aula*, elaborada por el educador para cada uno de los cursos de ambos ciclos. En el caso de los niños pequeños el horario semanal es bastante flexible y genérico; en cambio, en los cursos del Segundo Ciclo el horario semanal aparece mucho más estructurado con actividades más concretas en cada franja horarias imitando un poco los horarios de Educación Primaria, como sucede en muchos Centros Públicos y Concertados.⁴²

Sobre la *Jornada diaria* los manuales de EI, especialmente en el Segundo Ciclo, acostumbran a describir minuciosamente, en orden cronológico, todas las actividades que realizan los niños en el aula. Así, por ejemplo, Carmen Ibáñez Sandín dedica nada menos que 13 páginas al “*Desarrollo de una jornada escolar para niños de 3 a 6 años*” (Ibáñez Sandín, 1992, pp. 117-130)⁴³.

Aquí, yo prefiero trazar el perfil esquemático de “una jornada típica”, diferenciando cada uno de los ciclos (Paniagua y Palacios, 2011, pp.192-193; Díez Navarro, 2014, pp. 52-54:

- *Jornada típica de 0-3 años*: En este ciclo la jornada diaria alterna los tiempos de atención individual y los tiempos de atención colectiva, diferenciando dos grandes ámbitos de actividades:

- 1) *Actividades de atención individualizada a las necesidades fisiológicas de los niños*: alimentación, aseo, sueño, etc. en las que el educador -con ayuda del personal auxiliar-, debe derrochar afectos, mimos y sonrisas, además de comentarios para no provocar celos o rivalidades.
- 2) *Actividades lúdicas con toda la clase*⁴⁴. En la organización de los juegos infantiles se van introduciendo de forma gradual algunos contenidos curriculares. En todos ellos prima el lenguaje oral, junto con expresiones musicales, teatrales, plásticas y psicomotrices. Estos juegos son muy variados y suelen apoyarse en cuentos populares, videos, audiciones musicales... Muchas veces en estos juegos intervienen todos los niños en gran grupo o en pequeños grupos, bajo la dirección del Educador: pero hay también otros momentos de juegos libres, dejando tiempo al educador para atender las necesidades fisiológicas del niño que lo precise.

⁴² Véase en el Anexo nº 4 un *Horario Semanal* para 3º curso/Segundo Ciclo en un Centro Público.

⁴³ Ibáñez Sandín distingue Jornada de Mañana y Jornada de Tarde, articulando la primera en “ocho momentos” perfectamente diferenciados.

⁴⁴ Véase más abajo el apartado 3.1. de este trabajo: Estrategia del Juego infantil.

- *Jornada típica de 3-6 años*: En este nivel la jornada diaria es mucho más variada, compleja y estructurada. Después de la Asamblea⁴⁵ de la mañana (20 minutos), se destinan varias franjas horarias:

- 1) Antes del recreo de la mañana:
 - 15 minutos: *Actividades de Números o Letras*.
 - 40 minutos: *Proyectos de trabajo o secuencias didácticas*⁴⁶, para desarrollar de forma globalizada los contenidos curriculares de las tres áreas, incluyendo progresivamente alguna *competencia básica*.
 - 15 minutos: *Taller manipulativo* (cocina, construcción, manualidades de papel, cartón o madera) o *Taller artístico* (plástica, música, danza, teatro...).
- 2) Durante el recreo de la mañana:
 - 30 minutos: *Juegos de movimiento o Juego simbólico*, libremente elegidos.
- 3) Después del Recreo:
 - 50 minutos: *Actividades lúdicas de Idiomas o Psicomotricidad o Música o Plástica* (pueden intervenir profesores especialistas).
 - 10 minutos: *Recogida y despedida*.
- 4) En el turno de tarde:
 - 15 minutos: *Descanso grupal/Relajación*.
 - 45 minutos: *Rincones de Actividad*⁴⁷.
 - 15 minutos: *Recreo*.
 - 25 minutos: *Rincones de Actividad o Trabajos cooperativos*.
 - 20 minutos: *Cuento, Recogida y Despedida*.

Entre el turno de mañana y tarde hay que dejar dos horas para Comedor y Actividades Complementarias, ya sea dentro del Centro o fuera del mismo

Tanto en el primer ciclo como en el segundo, la organización horaria de las actividades ha de ser flexible durante toda la jornada diaria. Además, hay que tener en cuenta los tres aspectos siguientes:

- 1) *El educador/a y personal de auxiliar y de apoyo* debe valorar siempre la actuación de los niños con palabras estimulantes y esperanzadoras. (Díez Navarro, 2014, pp. 77-95),
- 2) *Algunos padres/madres* pueden participar en estas actividades (especialmente en talleres prácticos), para estrechar los vínculos entre escuela y familia. (Paniagua y Palacios, 2011, pp. 265-294 / Díez Navarro, 2014, pp. 203-222).
- 3) Es interesante invitar a la escuela infantil esporádicamente a *expertos artísticos*: cuentacuentos, grupos teatrales o danza, cantantes, etc.

⁴⁵ Véase más abajo el apartado 3.1 de este trabajo: Estrategia de la Asamblea.

⁴⁶ Véase más abajo el apartado 3.1. de este trabajo: Estrategias de Proyectos y Secuencias didácticas.

⁴⁷ Esta estrategia la analizo más ampliamente en el apartado 3.2. de este trabajo.

Por todo ello, el tiempo corto es el ámbito ideal para crear en el niño una serie de secuencias temporales, al encadenar diariamente unas actividades con otras. Así, dentro del tiempo corto, se configuran *dos tiempos específicos*: Tiempo de las rutinas y Tiempo de la fantasía, o de los ritos.

- 1) **Tiempo de las rutinas.** Las “rutinas” establecen un orden en la sucesión de las actividades diarias. Por ejemplo, *las actividades iniciales de la jornada*: el niño sabe que, al llegar al aula, primero tiene que saludar al Profesor/a y compañeros, colocar su mochila y/o abrigo en su sitio reservado y sentarse en la alfombra formando un círculo para iniciar la Asamblea, que suele tener una estructura fija: Entonar una canción, Escribir en la pizarra el nuevo día de la semana, mes y año, Saludar en la segunda lengua elegida por el Centro, Comentar lo hecho en la tarde anterior y Anunciar las actividades y juegos a realizar a lo largo del día. También, se recordarán las funciones del “Protagonista de la Semana”⁴⁸ y los roles de cada miembro de cada grupo. Con estas actividades del comienzo del día, se enlazan el resto de actividades del horario de mañana y tarde, hasta la salida del Colegio; e incluso, la llegada de los familiares para recoger al niño de regreso al hogar es también una rutina.
- 2) **Tiempo de la fantasía.** Como afirmaba Gianni Rodari en su *Gramática de la Fantasía* (2011)⁴⁹, la atmósfera natural del niño es la fantasía y la imaginación: con estas herramientas construye su propia realidad y la del mundo que le circunda. Por eso, al desarrollar las actividades diarias en el aula, hay que prever también tiempos libres y distendidos que permitan al niño soñar, fantasear, imaginar, hablar consigo mismo (monólogos interminables) o con sus compañeros (interacción), por ejemplo, cuando juega sólo en clase o cuando juega con otros niños en el patio de recreo. No se le puede atosigar con las tareas, no hay que inquietarse porque alguna no se termine totalmente.

Al “tiempo de la fantasía”, algunos le llama “tiempo del rito” (Tavernier, 1987, p. 245), diferenciándolo del “tiempo de las rutinas”: éstas se refieren a las repeticiones constantes de acciones externas, mientras que el tiempo de la fantasía, o del rito, alude al componente interno y afectivo de la imaginación⁵⁰.





⁴⁸ Véase más abajo el apartado 3.1 de este trabajo: Estrategia del “Protagonista de la Semana”

⁴⁹ Durante mis estudios de Magisterio he hecho un trabajo monográfico, de 45 páginas, titulado *Gianni Rodari, el maestro de la fantasía*, para la asignatura de “Literatura Infantil y Educación Literaria”, analizando su obra literaria y pedagógica, especialmente las técnicas creativas de su libro *Gramática de la Fantasía* y su obra póstuma *Ejercicios de Fantasía*.

⁵⁰ En este sentido, los cuentos tradicionales, que tanto les gustan a los niños, están llenos de rituales con sus invocaciones a tiempos lejanos (“érase una vez”, “en los tiempos de Maricastaña”) y sus estribillos (“ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?” o “soplaré y soplaré... y la casa derribaré”), etc. Los niños exigen

2) Criterios de organización de los tiempos escolares






A lo largo del apartado anterior, he ido anticipando ya algunas ideas sobre la organización de los distintos tiempos escolares, Aquí, a modo de recopilación y resumen, voy a enumerar las más importantes, siguiendo las *Orientaciones Didácticas* del MEC. (Caja Roja, 1992, pp. 30-33).

-  *Priorizar las necesidades biológicas del niño.* Para éste el alimento, el descanso y la higiene, junto con la actividad y las salidas a la calle, marcan los ritmos y frecuencias necesarias para la orientación temporal, creando así las primeras referencias del niño/a⁵¹.
-  *Valorar los dos periodos más significativos para el niño* desde su entrada en la escuela: *El tiempo de permanencia en la escuela* (en contacto con otros niños y adultos que no conoce) y *el tiempo de vivencias en el hogar familiar* (en contacto con sus padres). Para ello, es necesario establecer rutinas que proporcionen regularidad y orden en la vida escolar, para que el niño pueda interiorizar estos nuevos ritmos y secuencias temporales de la escuela.
-  *Evitar la excesiva división del tiempo y la rigidez horaria.* Los periodos de actividad, de descanso, de estar en el patio, de comer, de ir a los servicios y las rutinas en general, deben ser previstos debidamente, pero siempre con cierta flexibilidad: los niños/as no pueden vivir con prisas y tensiones, sino en función de sus ritmos y necesidades. Los momentos cotidianos y las rutinas diarias tienen una gran potencialidad educativa.
-  *Prestar atención a los inicios y finales de determinadas actividades* como: Juegos/talleres/rincones, reunión del gran grupo, trayectos al patio de recreo, a los

que el cuento se recite de forma invariable, sin dejar ningún pasaje ni modificar nada. Por ello, para estimular su fantasía, el educador/a cuando les lee o recita algún cuento debe utilizar diversos recursos interpretativos: praxias, respiración, soplo, ritmo, discriminación auditiva... (Arriaza Mayas, J.M. (2013).




⁵¹ Desde estas primeras pautas de tipo fisiológico e inorgánico se va descentrando progresivamente hacia otras de índole social, marcadas fundamentalmente por los adultos con los que el niño convive, dando origen a sus rutinas más significativas... Estos ritmos de actividad o no actividad se mantienen estables y, además de proporcionarle seguridad, le permiten diferenciar de forma progresiva los distintos momentos del día y llegar a prever y anticipar lo que pasará después.

aseos y al comedor, recogida de materiales antes de dejar el aula y salida del Colegio para encontrar a sus familiares.

-  *Planificar bien el tiempo de algunos momentos especiales*, como: Llegada diaria de los niños al Colegio, propuesta de trabajo y juegos en la Asamblea de la mañana, limpieza y aseo en los servicios higiénicos, actividades de gran grupo, comida, merienda, actividades y juegos al aire libre, siesta, etc. En estas situaciones los niños/as han de percibir una relación personal e individualizada, un ambiente cálido y afectuoso, de modo que los niños se sientan protagonistas e implicados en el desarrollo de una autonomía creciente.
-  *Respetar la globalidad del niño, evitando las segmentaciones de las áreas de experiencias*: las características y forma de actuar de los niños menores de 6 años, no permiten parcelaciones del tiempo (tal como se hace en las “áreas de conocimientos” de la Educación Primaria).
-  *Mantener un equilibrio adecuado en los tiempos destinados a:* Actividad y descanso, Juego espontáneo y actividades dirigidas, Actividades grupales y actividades individuales, ya que el niño no mantiene su atención durante mucho tiempo en una misma actividad⁵².
-  *Respetar las diferencias socio-culturales de los niños de la clase*, ya que la vivencia y organización del tiempo es factor cultural. Por ello, es necesario comprobar si en la clase hay niños con ritmos y rutinas temporales diferentes al resto de la clase, debido a que su procedencia socio-cultural.
-  *Evitar la uniformidad en la organización horaria*, respetando los ritmos individuales de cada niño, sus gustos y aficiones, sus diferencias y actitudes; en suma, dando cabida a un tiempo personalizado⁵³.

⁵² Los niños/as necesitan tiempo para la acción, para la relación, para descubrirse a sí mismos y a los otros, para situarse en el mundo y ordenar la realidad... Es conveniente recordar que cada niño tiene su propio ritmo de autoestructuración emocional, cognitiva y social. El respeto al ritmo de cada niño y a su vivencia del tiempo es la mejor garantía para que se perciba único, diferente, valorado y aceptado. La organización temporal debe contemplar las necesidades de los niños/as.

⁵³ Varios factores influyen en la distribución del tiempo: la edad de los niños, las características del grupo, el momento del año, la personalidad y formación de cada educador/a, la duración de la jornada, la

-  *Proporcionar a los niños tiempo suficiente para jugar, coordinando sus necesidades y la acción educativa, favoreciendo los ritmos personales y grupales.*
-  *Explicar a los niños/as el horario de cada clase, ayudándoles a orientarse en el tiempo y crear rutinas temporales: el educador/a debe conversar con los niños sobre lo que se va a hacer y lo que se ha hecho, manteniendo los horarios sin cambios bruscos. También, conviene utilizar símbolos, gestos o señales acústicas para que los niños sepan cuando comienza o finaliza una determinada actividad.*
-  *Comentar con las familias el valor pedagógico de la organización del tiempo, invitándoles a que colaboren con el Centro escolar. Esto suele hacerse en la primera reunión del curso.*

organización general de la escuela, las características de los espacios y los recursos materiales y personales... Se puede afirmar que no existe una distribución de “jornada ideal” que sea válida para todos los grupos de niños.

2.3. LOS ESPACIOS ESCOLARES EN EDUCACION INFANTIL

En épocas pasadas, se ha prestado mucha atención a los espacios de la escuela, como elemento facilitador de la acción educativa y como ámbito que precisa unas buenas condiciones de iluminación, higiene y seguridad. En cambio, hoy al espacio escolar se le concede una mayor importancia, porque ha entrado a formar parte de nuevos enfoques científico-pedagógicos (como la ecología del desarrollo humano, de Urie Bronfenbrenner), o bien porque ha dado origen a experiencias pedagógicas innovadoras (como la de Loris Malaguzzi en las escuelas infantiles de Reggio Emilia)⁵⁴.

En particular, el espacio de las escuelas infantiles es objeto de importantes trabajos multidisciplinares, en los que colaboran no sólo pedagogos y educadores en ejercicio, sino también arquitectos, artistas plásticos y fabricantes de mobiliario, expertos en nuevas tecnologías e, incluso, madres/padres. Este interés por el espacio escolar se evidencia en el libro titulado *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (Cabanellas y Eslava, 2005). En su presentación las coordinadoras del libro afirman:

“Se trata de un viaje que nos descubre el espacio vinculado al cuerpo [del niño], generado desde la acción y activado por las relaciones con los objetos; un espacio entendido como una envolvente en transformación constante, en ósmosis con el entorno [urbano y natural]”.⁵⁵

Este conjunto de enfoques y experiencias permiten pensar que, en un futuro no lejano, va a cambiar mucho el diseño y la organización espacial de las escuelas infantiles. Pero, ya ahora incluso en nuestro territorio aragonés, encontramos ejemplos de escuelas infantiles con diseños muy cuidados y funcionales, ubicados en edificios de planta baja, cuyas aulas tienen forma de “casita familiar” (por ejemplo, CEIP “Alcoraz”, de Huesca) o bien están dispuestas alrededor de pequeños jardines y/o huertos (CEIP “Aragón”, de Alagón). Otros ejemplos significativos son los colegios con fachas multicolores que se

⁵⁴ Estas escuelas, creadas por Loris Malaguzzi tras la II Guerra Mundial, se caracterizan por la amplitud y cuidado exquisito del espacio, transformado en un espacio cooperativo de talleres manipulativos y artísticos, en los que el niño tiene un total protagonismo. El modelo de estas escuelas ha sido imitado por países tan avanzados, como Finlandia, y ha sido estudiado por pedagogos de la Universidad de Harvard.

⁵⁵ El Índice de *Territorios de la infancia* deja entrever la novedad e importancia que tiene este libro: *Los territorios vitales de la infancia.- Construcción del espacio. La experiencia del espacio y el diálogo con los objetos.- El viaje hacia la infancia de la arquitectura.- El juego como motor del espacio de experiencias.- Territorios de la cultura infantil.- Los cuentos populares infantiles, creadores de espacios mediante la acción narrativa.- Estrategias del juego en la ciudad: playgrounds, area di gioco, terrains de jeux...- Juego y libertad experimentadora en los años sesenta y setenta.- Territorios posibles en la escuela infantil.- Espacio-ambiente en la obra de Loris Malaguzzi.- Estrategias constructivas espaciales en la escuela.- Acción a escala 1:1 en el ámbito cero3.- Procesos circulares: Investigar y elaborar propuestas. Laboratorio de paisajes. Una experiencia de organización del espacio en un orfanato.*

pueden encontrar en sectores modernos de los barrios zaragozanos de Valdespartera y de Rosales, o incluso en la misma Plataforma Logística de Plaza Imperial, como es el caso de la “Escuela Fantasía”.

En la actualidad existen también experiencias novedosas de escuelas infantiles, construidas en planta baja, con una red de aulas independientes distribuidas estratégicamente en el recinto escolar rodeado de vegetación; los niños directamente, acompañados de sus educadores, se trasladan a las aulas para jugar y trabajar en diferentes talleres manuales y artísticos. Es el caso de una veintena de Centros infantiles, dispersos por el territorio nacional, cuyo modelo describe Beatriz Trueba Marcano en sus obras: *Espacio para ti, para mí, para todos* (1994), *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar* (2009) y *Espacios en armonía: Propuestas de actuación en ambientes para la infancia* (2015).

Al tratar el tema de los espacios en EI, los pedagogos suelen emplear la expresión “ambientes de aprendizaje”, señalando que deben ser ambientes armoniosos, cálidos y confortables, estimulantes y creativos, donde los niños son protagonistas y juegan libre y sosegadamente, sin agobios de tiempo. Entre los autores que he consultado, destaco los siguientes: Tavernier (1984), Ibáñez Sandín (1992), Blández (2000), Martín Caslderrey (2000), Rosanas (2002), Loughlin y Suina (2002), Laorden y Pérez (2002), Richster (2006), Paniagua y Palacios (2011), Díez Navarro (2014), etc. además de todos los autores a los que me referiré más abajo al hablar los “Rincones de Actividad” (apartado 3.2 de este trabajo).

La exposición que hago a continuación está pensada para Centros de Educación Infantil integrados en el recinto escolar de un Colegio de Educación Primaria. Generalmente, al estudiar la organización del espacio escolar en estos Centros se hace referencia casi en exclusiva a las aulas y patio de recreo, sin tener en cuenta otros espacios internos y externos al recinto escolar. No cabe duda de que el aula y el patio son los espacios educativos por excelencia de esta etapa educativa, pero existen otros espacios que no se pueden olvidar. De hecho, hay una gran diversidad de espacios tanto dentro del Colegio, como fuera del mismo. Véase en la página siguiente el cuadro que he elaborado sobre los Espacios escolares en EI.

ESPACIOS ESCOLARES			
INTERIOR DEL CENTRO		EXTERIOR DEL CENTRO	
Espacios específicos de Educación Infantil	Espacios comunes del Centro para todas las etapas educativas	Entorno urbano <i>(visitas culturales en la propia localidad u otras cercanas)</i>	Entorno natural <i>(excursiones cortas y colonias escolares más largas)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas - Sala de descanso - Patio de recreo exterior - Patio de recreo interior <i>(opcional)</i> - Pasillos de la etapa infantil - Huerto infantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas de: <ul style="list-style-type: none"> - psicomotricidad, - música - informática/robótica - Laboratorio - Biblioteca - Sala Polivalente - Comedor y cocina - Capilla <i>(en Centros religiosos)</i> - Huerto escolar del Centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Auditorios y Teatros - Museos y Salas de Exposiciones - Bibliotecas y Ludotecas - Edificios y Monumentos históricoartísticos - Estación de tren, bus o aeropuerto - Campos de Deporte y Piscinas - Parque Bomberos - Planetarios - Centros cívicos y Comerciales - Fábricas y talleres - Plazas y calles de la propia ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> - Parques y Jardines - Gardens Center, Viveros y Huertas - Granjas/Escuela - Zoológicos y Acuarios - Camping - Parques Multiaventura - Campo y montaña: Pistas de nieve - Ríos, embalses y lagos - Mar y playas - Ermitas campestres

1) Diversidad de espacios escolares

En este apartado voy a describir cada uno de los espacios escolares que figuran en el cuadro anterior, distinguiendo tanto los espacios específicos y generales ubicados en el interior del Centro, como los espacios del entorno urbano y del entorno natural, exteriores a un Centro de 2º ciclo de Educación Infantil.

- Espacios específicos

Los espacios específicos de EI son aquellos espacios escolares donde se desarrollan ordinariamente las actividades de los grupos de EI. Hay que distinguir, al menos, cuatro: las aulas, la sala de descanso (o rincón de descanso), el patio de recreo exterior e interior, los pasillos de la etapa infantil y, en su caso, el jardín-huerto infantil.

Aulas infantiles

Las aulas son los espacios por excelencia dentro en la EII. Cada grupo debe contar con su propia aula, a fin de que los niños puedan identificarla como su espacio propio, casi como la prolongación de su hogar familiar. De este modo, cobran confianza para actuar libremente.

Las dimensiones de las aulas infantiles y las condiciones materiales de sus instalaciones (ventilación, iluminación, higiene, seguridad, etc.), así como de su mobiliario están reguladas por la normativa de las Comunidades Autónomas; en Aragón es aplicable la vigente la *Orden de 28-03-2008 sobre requisitos mínimos de los Centros de Educación Infantil*. El aula ha de tener unas dimensiones mínimas de 65 metros cuadrados y en su interior, o proximidades, ha de habilitarse un espacio para servicios higiénicos.

La distribución interior del aula es una de las tareas que compete al educador de cada clase. En la mayoría de los Centros se organizan diversas zonas para facilitar los movimientos y tareas de los alumnos, así como la ordenación del mobiliario y materiales didácticos. Estas zonas, aunque son funcionales, resultan un tanto estáticas, configurando un modelo tradicional y conservador, porque apenas se modifican durante el curso⁵⁶.

Otra manera de organizar el espacio del aula de EI es a través de Rincones de actividad⁵⁷. Este modelo es más creativo y se adapta mejor a los intereses y necesidades del

⁵⁶ Véase en el Anexo nº 5 un ejemplo de distribución del aula infantil por zonas. (Pedrero, 2012, p. 73).

⁵⁷ Véase más abajo en el apartado 3.3 una exposición detallada de los Rincones de Actividad.

alumnado. También son más dinámicos, porque puede cambiarse o modificarse a lo largo del curso, con más facilidad⁵⁸.

Además de distribuir los espacios dentro del aula, es preciso prestar mucha atención a la selección y diseño de los elementos decorativos y al mobiliario, así como a los materiales y recursos didácticos. De este modo, se puede conseguir la transformación del espacio físico del aula en un espacio afectivo, es decir, en un ambiente cálido y confortable donde los niños se encuentren a gusto y tranquilos para jugar, indagar, observar y experimentar libremente bajo la atenta mirada del educador.

Sala de Descanso⁵⁹

Los niños necesitan descansar con frecuencia, haciendo pausas periódicas en su frenética actividad a fin de que su cerebro retenga la información, aprendiendo nuevos conocimientos y relacionándose con el mundo que los rodea. La Sala de descanso debe ser una estancia amplia y aireada, con iluminación tenue, insonorizada, cálida, agradable y acogedora. Debe estar equipada con colchonetas individuales, cojines, mantas, etc. Para facilitar el descanso pueden organizarse breves sesiones de relajación. El objetivo de esta Sala es crear una rutina diaria de siesta, a fin de reponer fuerzas y mejorar el almacenamiento de información en la memoria a corto plazo de los niños. En el Primer Ciclo es preferible organizar en la propia aula un *Rincón del Descanso*⁶⁰

Pasillos de la etapa infantil

Los pasillos son espacios amplios por los que transitan ordinariamente los niños, al entrar o salir de sus aulas. Son lugares de encuentro y comunicación diaria, frecuentados también por las familias. Nada impide darles una función educativa, colocando en sus laterales murales y exposiciones donde se muestren los trabajos, dibujos y creaciones artísticas de los diferentes grupos de alumnos. Estas exposiciones serán un factor motivante al salir del aula, les permitirá sentirse partícipes de la decoración de su escuela, promoverá la creatividad y la comunicación escrita y oral, aportará seguridad y sentimiento de cohesión en los grupos, además de favorecer su progresiva autonomía personal.

⁵⁸ Véase en el Anexo nº 6, dos ejemplos de Distribución del Aula Infantil por Rincones en una clase de 2-3 años y en una clase de 5-6 años. (Laguía y Vidal, 2001, pp. 34-35 y 36-37).

⁵⁹ Ibáñez Sandín, 1992, pp. 206-208.

⁶⁰ Véase más abajo en el apartado 3.3 el Rincón del Descanso.



Patio de Recreo

Es un espacio imprescindible en la EI para disfrutar del juego libre. En los Centros suele haber dos patios: uno exterior que es obligatorio; y un otro opcional en el interior del Centro cuando las condiciones climáticas no permiten salir fuera. El patio exterior no podrá ser inferior a 75 metros cuadrados (ampliables si el número de aulas es superior a 9). Debe estar bien delimitado y cerrado con valla, tener fácil acceso desde las aulas, sin barreras arquitectónicas, con servicios higiénicos cercanos, con una fuente de agua, un arenero, un pequeño porche y bancos, así como arbustos y árboles de sombra. En función de las actividades lúdicas, se pueden diferenciar dos zonas: una más amplia para juegos físicos o de movimiento (columpios, balancines, tobogán, etc. con suelos de caucho) y otra más reducida (en el arenero) para juegos de construcción. Además puede haber zonas para juegos cooperativos y juegos simbólicos. Los elementos de juego serán fabricados con elementos no tóxicos y no podrán ser conductores de electricidad.



Huerto-Jardín infantil

Si es posible, es aconsejable que en un lateral del Patio infantil, se reserve un espacio delimitado para organizar un pequeño huerto y jardín, que permita a los niños experimentar el crecimiento y desarrollo de las plantas y productos hortícolas, apreciar los colores de las flores, etc. Todo ello, sin perjuicio de las macetas o herbolario que pueda instalarse dentro del aula.

- Espacios generales del Centro escolar

Cuando la etapa de EI está integrada en un Centro de Educación Primaria, es muy conveniente aprovechar algunos espacios generales. No se trata de trasladar el aula a estos espacios, sino de hacer un empleo esporádico, en forma de breve visitas: un máximo de una visita a la semana o quincena, con una duración no superior a 15 minutos, especialmente para los niños de los últimos cursos del Segundo Ciclo.

La primera visita puede realizarse cuando el alumnado de Primaria esté trabajando en estas aulas, a fin de que se familiaricen con el ambiente, materiales y recursos didácticos del Centro de mayores, al que ellos mismos podrán acceder cuando crezcan un poco más.

En las visitas posteriores, cuando estos espacios no estén ocupados, los niños de infantil pueden realizar alguna actividad corta, sobre la que previamente les habrá hablado su educador.

Aulas específicas

Hay tres aulas específicas cuyos nombres indican con claridad su contenido: *aula de psicomotricidad*, *aula o taller de música* y *aula de informática* (En esta última suele haber también una sección dedicada a *robótica*). A veces, estas aulas específicas pueden ser como una ampliación del aula propia de los niños de infantil. Aunque siempre de forma excepcional.

Otros espacios generales

Aquí me refiero en concreto a varios espacios comunes, bien conocidos, como son los siguientes:

1) *Biblioteca*. En la biblioteca del Centro suele haber dos ambientes: uno para lectura y otro para la realización de juegos, dramatizaciones, etc. (en éste último caso, a veces se monta un pequeño teatrillo para recitar, cantar, danzar, exponer obras artísticas, y otras muchas actividades).

2) *Laboratorio*. En los Centros de Primaria el Laboratorio -cuando existe- suele ser muy modesto con algunos microscopios, colecciones de minerales, de plantas y pájaros disecados, láminas y esqueleto del cuerpo humano, etc. Una visita anual, especialmente en el Segundo Ciclo, siempre impresiona y motiva a los niños, estimulando su curiosidad.

3) *Sala Polivalente*. Incluye casi siempre un escenario delante de la zona de sillas/sillones. Esta Sala puede ser visitada cuando se realiza alguna actividad especial del Centro, como apertura o final del curso escolar, fiestas de Navidad, fiestas de Carnaval, fiesta del Colegio... En esta Sala es el ámbito apropiado para sesiones de teatro, concurso de canciones y coros, danza.

3) *Comedor y cocina*. Es posible que el comedor del Centro sea el mismo que utilizan los niños de EI, por lo que ya es conocido por ellos. Pero se puede visitar también la cocina, para realizar de forma extraordinaria algún taller gastronómico, con ayuda del personal de cocina y la colaboración de algunos de los papás; por ejemplo, para hacer las “Monas de Pascua”.

4) *Capilla*. En muchos Centros Concertados, especialmente si tienen ideario católico, hay una capilla en la que se celebran periódicamente eventos religiosos. La asistencia en ciertas celebraciones especiales, como la Navidad, puede favorecer el sentimiento de grupo y la identificación con el Centro, posibilitando además el contacto y diálogo entre el alumnado de EI y Primaria.

5) *Huerto escolar*. En la actualidad hay muchos Centros que organizan modestos huertos escolares. En una publicación del Ayuntamiento de Zaragoza⁶¹ se recogen experiencias interesantísimas en CEIP, retomando así una antigua tradición en España, que ahora reviste características de modernidad: respeto al medio ambiente y sostenibilidad alimentaria. Una visita esporádica a este “huerto de los mayores”, especialmente en primavera cuando las plantas están en flor, puede resultar muy estimulante para los niños de EI.

- *Espacios del entorno urbano*

El Colegio, con sus aulas y patios de recreo, no son los únicos lugares donde se aprende. El entorno urbano cercano ofrece grandes potencialidades educativas, que los Centros de EI han sabido siempre aprovechar y que, en las últimas décadas, ha puesto de relieve Francesco Tonucci en su famoso libro *La ciudad de los niños* (2015), creando en todo el mundo una red de ciudades adheridas a su proyecto, entre las cuales figura la ciudad de Huesca.

En este entorno urbano los pueden encontrar lugares que quizá ya han visitado con sus familias y a las que el Centro puede programar una visita trimestral en cada curso, cuidadosamente preparada. Entre estos lugares, hay algunos relacionados con la cultura: Auditorios y Teatros, Museos y Salas de Exposiciones, Bibliotecas y Ludotecas, Edificios y Monumentos histórico-artísticos.

Hay otros lugares cuya visita puede suscitar en los niños un gran interés e ilusión: Parque de Bomberos, Planetario, Estación de tren/bus o Aeropuerto, Estadios Deportivos y Piscinas, Centros Cívicos y Comerciales, Talleres artesanales o industriales (por ejemplo, la fábrica de Lacasitos, en Zaragoza).

⁶¹ Véase en referencias bibliográficas, Celma, 2006: *El huerto escolar, historia de una ilusión*. 52 lecciones de sostenibilidad.

Finalmente, un corto paseo por la propia localidad puede proporcionar al grupo de clase una experiencia fascinante: siempre se pueden encontrar espacios amplios en sus plazas o en sus calles peatonales. En todas estas actividades grupales por el entorno urbano, es conviene que, por seguridad, el educador vaya acompañado por otro Profesor del Centro y por algunos familiares de los niños.

- Espacios del entorno natural⁶²

Los Centros de EI han hecho siempre esporádicas salidas y excursiones al entorno natural. Como ya he dicho antes, hoy en día el enfoque ecológico de la educación, de Urie Bronfenbrenner, con sus experimentos en entornos naturales y diseñados está poniendo en valor este tipo de actividades.

La oferta es amplia y sólo hay que ponerle imaginación para descubrir espacios que puedan brindar experiencias educativas, saludables y entretenidas al aire libre, como visitas a Parques y Jardines, Garden Center, Viveros y Huertas, Granja-Escuela, Zoológicos y Acuarios, Camping y Parques Multiaventura... También se puede planificar alguna excursión anual al campo o montaña (nieve), a ríos, embalses y lagos, al mar (playa), a alguna ermita campestre, etc.

Entre las salidas al entorno natural hay también otra actividad especial como son las llamadas “colonias escolares”, con dos modalidades: colonias de verano y colonias escolares durante el curso escolar. Ambas son salidas a un medio natural diferente del habitual, con una duración corta de una/dos semanas. Utilizan “casas de colonias” con habitaciones para pernoctar y servicios adaptados a escolares: comedor, cocina, servicios sanitarios, botiquín, salas interiores de juego, pistas polideportivas y piscina.









Como es obvio, cualquiera de estas salidas o excursiones ha de contar con la aprobación de la Dirección del Centro y la autorización paterna de los niños. Además, previamente el educador habrá planificado las actividades a realizar antes, durante y después de la excursión⁶³.

⁶² Romero y Gómez, 2008, pp. 109-117.







⁶³ Al respecto, es muy útil el libro de Joaquín Barriga Lorente (2001): *Educación en el tiempo libre: de la teoría a la práctica*.

2) Criterios de organización de los espacios escolares

En el apartado anterior, ya he aludido a algunos criterios para organizar los espacios escolares en la EI. Aquí voy a reproducir casi literalmente los criterios enumerados por el MEC en las *Orientaciones Didácticas* para EI (Caja Roja, 1992, pp. 30-33)⁶⁴, porque mantienen todavía su vigencia y validez.

-  Los niños se relacionan mejor y aprenden más en un ambiente estimulante y a la vez ordenado, en el que se le ofrecen distintas posibilidades de acción.
-  Es muy importante crear un ambiente cálido y confortable, próximo al hogar, en el que los niños se sientan a gusto. El ambiente despersonalizado y rígido es lo más opuesto a lo que los niños necesitan.
-  Se debe cuidar que los elementos del ambiente ofrezcan posibilidades de manipulación e inviten al juego y a la recreación.
-  Es importante que la organización del espacio facilite el encuentro entre los miembros del grupo, a la vez que permita el aislamiento, el trabajo, y el juego individual.
-  La disposición del espacio debe realizarse de forma que propicie su utilización autónoma. Los recursos deben estar al alcance de todos.
-  El ambiente escolar debe contemplarse en su conjunto, procurando que globalmente se aproxime a cubrir las necesidades de todos los niños, pero también las preferencias e intereses particulares de cada uno.
-  Es necesario aprovechar al máximo todos los espacios del Centro y concretar en la organización del ambiente el principio de diversidad de elección, para respetar y ajustar la intervención educativa a las diferencias individuales y grupales.
-  La flexibilidad es un criterio imprescindible: no es aconsejable una especialización excesiva en los espacios y en los materiales.

⁶⁴ Sobre criterios de organización del espacio escolar se puede consultar también: Paniagua y Palacios, 2011, pp. 203-05, Díez Navarro, 2014, pp. 45-49 y, en general, todos los autores citados en el apartado anterior.

-  El ambiente puede favorecer o inhibir los intercambios personales. Una forma de propiciarlos es organizar el espacio en diversas zonas de actividad o espacios con distintas ofertas.
-  Los espacios evolucionan con las personas que los utilizan. El ambiente es cambiante.
-  Al disponer de distintas zonas de actividad debe cuidarse la colaboración de los muebles y de más equipamientos para que no haya interferencias entre unas actividades y otras.
-  Conviene observar la utilización que los niños/as hacen del espacio y de los materiales para así introducir las modificaciones y “novedades” oportunas.
-  Cualquier organización ha de responder a una intencionalidad educativa y no a una moda. Estudiar la oportunidad de tal o cual zona de actividad o material es fundamental para que cumpla con los objetivos que el profesorado se propone.
-  El ambiente no debe entrañar peligros: debe ser seguro, sano, promover hábitos de higiene y salud.

3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LAS AULAS INFANTILES: RINCONES DE ACTIVIDAD

Definidas las coordenadas espacio-temporales de la acción educativa en las aulas infantiles, ahora conviene determinar las estrategias pedagógicas a emplear en este escenario. Como ya he dicho antes, el currículo oficial no impone obligatoriamente ninguna metodología concreta, limitándose a formular orientaciones didácticas: son los equipos docentes del Centro quienes deben seleccionar las estrategias más adecuadas, de acuerdo con el enfoque pedagógico diseñado en su Proyecto Educativo.

En el ámbito de la educación se utiliza la expresión “estrategias pedagógicas” con connotaciones muy diferentes, pues suele asociarse a términos como “habilidades”, “procedimientos”, “técnicas”, “métodos”, “recursos”, “actividades”, etc. En una monografía aplicada a la EI, Primaria y Secundaria, se formula una definición muy técnica de “estrategias de enseñanza y aprendizaje”⁶⁵. (Monereo 1997, pp.11-44). Aquí yo entiendo las “estrategias pedagógicas” en un sentido más sencillo y práctico:

Metodología específica que posibilita que los niños realicen de forma autónoma diversas actividades cooperativas e inclusivas (proyectos didácticos, talleres, rincones, juegos...), en un determinado contexto espacio-temporal, con materiales específicos y bajo la atenta mirada del educador.

Las estrategias pedagógicas que, de hecho, utilizan los maestros en las aulas infantiles son enormemente variadas y algunas muy innovadoras. Aquí me limito a exponer dos aspectos: 1) Enumeración de algunas estrategias habituales en la educación infantil, y 2) Análisis de la tradicional estrategia de “Rincones de actividad”.

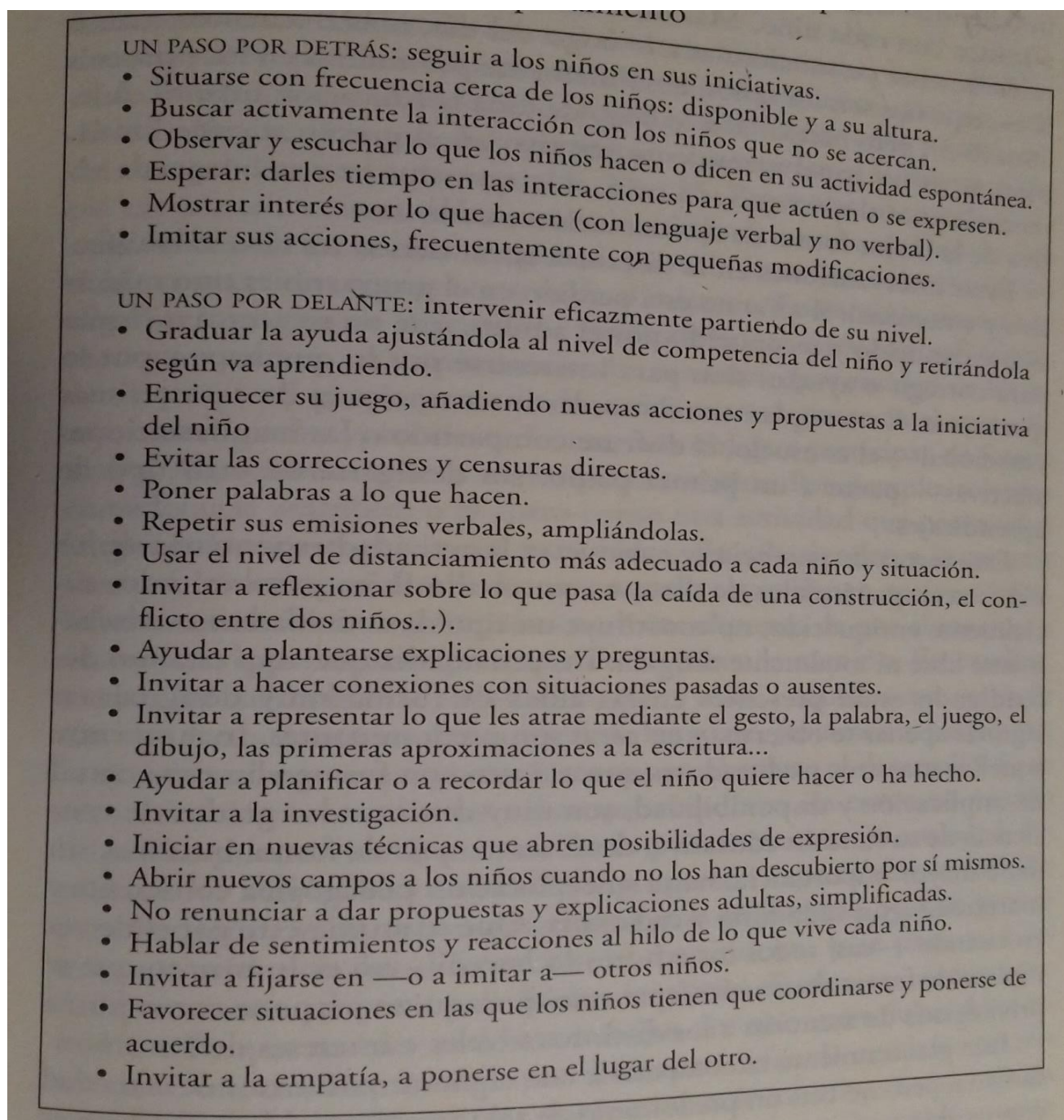
3.1. ESTRATEGIAS HABITUALES

En EI se distinguen tradicionalmente dos tipos de estrategias diametralmente opuestas:

- 1ª El educador tiene la iniciativa y el control total de la situación de aprendizaje, dirigiendo de forma pormenorizada cada una de las actividades de los niños (modelo directivo).

⁶⁵ “Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción”.

2ª Los niños tienen el protagonismo de la situación de aprendizaje y actúan libremente sin apenas instrucciones del educador (modelo permisivo). Es cierto que los buenos maestros hacen un uso equilibrado de estos dos modelos de estrategias. Pero actualmente, la investigación pedagógica ha encontrado una vía intermedia en las llamadas “estrategias de acompañamiento” (Paniagua y Palacios, 2011, pp. 193-2000):



En las estrategias de acompañamiento el Educador deja que los niños tomen sus propias iniciativas (*un paso por detrás*), pero están listos para intervenir en cualquier

momento a fin de ayudar y apoyar a cada niño para que pueda avanzar de forma autónoma y a su ritmo, según sus propias posibilidades (*un paso por delante*).

Antes de enumerar las estrategias que se utilizan de forma más habitual en la EI, quiero hacer una observación. En el uso de las estrategias debe evitarse el mimetismo entre ciclos: Existe una tendencia a importar de forma mecánica las estrategias del Segundo Ciclo al ámbito del Primer Ciclo. Este hecho se produce quizá porque no se han desarrollado aún las metodologías adecuadas para los niños más pequeños. (Paniagua y Palacios, 2011, pp. 215-240).

Por eso, en el pequeño glosario de estrategias habituales que enumero a continuación, habrá que tener la suficiente flexibilidad para adaptarlas a uno u otro ciclo, atendiendo a las necesidades y características de cada niño/a.

Asamblea de la mañana⁶⁶.

Es el primer encuentro colectivo de los niños al llegar al aula. Se realiza al principio de mañana. Los niños, después de saludar y dejar sus pertenencias en el lugar establecido, se sientan sobre una alfombra del aula, formando un círculo.

Tipo de estrategia: Directiva. El educador/a saluda a los niños y les invita a cantar una canción de bienvenida. Luego, propone al menos tres actividades: 1ª El Calendario y tiempo físico del día actual, 2ª La Crónica del día anterior y 3ª El Horario y programación de las tareas escolares del nuevo día.

Protagonista de la semana⁶⁷.

Consiste en elegir a un niño o niña para ser protagonista de la clase durante una semana completa. Esta elección se suele hacer en la tarde de los viernes. Tiene tres objetivos: Dar autonomía a cada niño para que aprenda a expresarse, conseguir la aceptación interna del grupo e integrar a las familias en la dinámica de la clase.

Tipo de estrategia: Libre y Acompañamiento. El educador explicará el rol y las tareas del Protagonista, que son las siguientes: 1) Contar en clase sus gustos, sus juegos y juguetes preferidos, además de una breve historia de su vida (lugar y fecha

⁶⁶ Obra consultada: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 119-125). También puede ser de utilidad el libro colectivo coordinado por Encarna Sugrañes *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil* (2-6). (Sugrañes, 2012). También Ibáñez Sandín, 1992, pp. 119-125).

⁶⁷ Obra consultada: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 321-335.

de nacimiento, miembros de su familia, domicilio actual, amigos)... 2) Confeccionar en casa un poster con fotos suyas y de su familia, ayudado de sus papás, y 3) Presentar el poster familiar al grupo de clase, acompañado por algún miembro de su familia.

En algunos Centros se emplea una estrategia similar, denominada “**Capitán o Capitana del Día**”. Suele emplearse con alumnos de último curso del Segundo Ciclo: el educador delega sus propias funciones en el niño elegido para que organice y dirija las actividades escolares a lo largo de todo el día.

Trabajo por Proyectos⁶⁸

Se trata de pequeños proyectos didácticos (o “pequeñas investigaciones”, en términos de Francesco Tonucci⁶⁹). Esta estrategia rescata lo mejor de los “Centros de interés” de Decroly, es decir, la globalización de los contenidos y el desarrollo de actividades variadas en torno a un tema que motiva a los niños, pasando a un primer plano sus intereses, ideas e iniciativas, siempre con la mediación del educador. A veces intervienen las familias, organizando talleres.

Tipo de estrategia: Directiva y Acompañamiento. Esta estrategia es se puede iniciar ya desde los niños de 3 años. Primero, se elige bien el tema en el gran grupo, luego, mediante pequeños grupos se recoge información y materiales. En estas interacciones, se favorece el lenguaje y comunicación, tanto en el proceso de elaboración del tema como en la posterior exposición de los grupos en clase, aportando dibujos, murales, fotos...

Al final del último curso de EI, se pueden trabajar también sencillas *secuencias didácticas*, siempre en conexión con alguno de los aspectos que hayan suscitado mayor interés en el Proyecto trabajado. En ellas se utilizan mapas pre-conceptuales para estructurar los contenidos y afianzar la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática.

⁶⁸ Trueba Marcano, 2000, p. 191; Paniagua y Palacios, 2011, pp. 231-232.

⁶⁹ Véase dos obras de Francesco Tonucci: *La escuela como investigación* (1975) y *A los tres años se investiga* (1977).

Trabajo por Rincones⁷⁰

Este trabajo exige que en la clase se hayan montado previamente varios Rincones de Actividad. Los niños y niñas de la clase eligen libremente su rincón preferido: Rincón de Juegos Simbólicos, Rincón de Letras, Rincón de Construcciones, Rincón de Plástica, Rincón de Música, etc. y se les deja actuar en los pequeños grupos que espontáneamente se vayan formando. El educador se limita a ayudar y orientar a los niños que lo necesiten, facilitando algún material o indicando cómo se hace algo.

Tipo de estrategia: Libre y Acompañamiento. Véase el planteamiento y desarrollo de esta estrategia en el apartado 3.2 de este trabajo.

Trabajo por Talleres⁷¹

El origen de esta estrategia está sin duda en la metodología cooperativa de Freinet que, desde Francia, se extendió por muchos países europeos, dando origen a los movimientos cooperativos de la Escuela Popular (en Italia se hizo famoso el MCI). Actualmente, se conecta con las Comunidades de aprendizaje cooperativo, y tiene su modelo en los talleres de las Escuelas infantiles de Reggio Emilia, creadas por Loris Magaluzzi⁷². También se relaciona en general con la Educación Inclusiva porque los talleres son un ámbito ideal para practicar la inclusión educativa⁷³. Aunque hay muchas concepciones de talleres (manuales o artísticos, más o menos creativos, etc.), todos ellos se focalizan en determinados contenidos secuenciados, en los que prevalecen los procedimientos: Lo que interesa no es tanto el resultado (una obra plástica, un mural ilustrado, una tarta de chocolate...), sino el proceso de elaboración y reflexión (cómo se hace y por qué).

Tipo de estrategia: Libre y Acompañamiento. Aunque la preparación de los talleres exige al educador un gran esfuerzo de preparación, el protagonismo se lo llevan los niños que forman libremente pequeños grupos para trabajar en aquel taller que más les guste. En ellos tienen una gran cabida las familias. Sus contenidos son muy variados: aproximación a la lectoescritura, cocina, psicomotricidad, teatro, danza, huerto, experimentación, ordenador... Una de las características de estos talleres es la globalización: por ejemplo, en un taller de cocina, no sólo se mezclan y manipulan

⁷⁰ Paniagua y Palacios, 2011, pp. 232-236.

⁷¹ Paniagua y Palacios, 2011, pp. 236-239.

⁷² Quinto Borgui, 2005; Magaluzzi, 2001; Hoyuelos Planillo, 2014, pp. 29-32;

⁷³ León Guerrero, 2014.

ingredientes; también se prepara una receta, se potencia la colaboración entre iguales, se enriquece el vocabulario y, sobre todo, se disfruta. Estos talleres son también un buen ejercicio práctico de educación inclusiva, al evitar discriminaciones entre los niños y niñas, razas o clases sociales, diferencias personales... y al favorecer la cooperación entre escuela-familia.

Celebraciones: festividades y cumpleaños

El sentido de la fiesta y del juego está muy arraigado en los niños desde muy pequeños y se puede potenciar a través de celebraciones dentro del aula. Se suele organizar mensualmente alguna celebración popular (el Día de la Madre, el Día del Padre, el Día de San Valentín,...) y, sobre todo, los Cumpleaños de los niños de clase reuniendo en un solo día los cumpleaños del mes.

Tipo de estrategia: Libre y Acompañamiento. Estas celebraciones dan origen a una gran variedad de actividades: Elaborar carteles con dibujos, letras y fotos para felicitar a mamás y papás, Soplar las velitas de la tarta de cumpleaños, entonando el “Feliz, feliz en tu día”, Representar alguna escena teatral o recitar algún poema (tipo de Gloria Fuentes), Ensayar o bailar algunos pasos de danza, Plantar en el huerto una planta de temporada, Regalar una maceta bonita... En el desarrollo de estas celebraciones, el educador deja que los niños expresen de forma natural su alegría y emociones, limitándose a observar sus actuaciones y evitar cualquier conflicto.

Visitas culturales y excursiones al entorno

Las visitas culturales al entorno urbano y las excursiones al entorno natural son actividades que gustan mucho a los niños, pero exigen al educador un fuerte trabajo de preparación, así como la colaboración activa de las familias. Hay que seleccionar bien el objeto de la visita y el lugar de la excursión, los itinerarios y los medios de movilidad y/o transporte, los centros de interés a destacar, las actividades a realizar antes, durante y después de las visitas y excursiones.

Tipo de estrategia: Directiva, Libre y Acompañamiento. En estas visitas y excursiones los educadores y los familiares tienen una gran responsabilidad y preocupación por la seguridad, recordando constantemente lo que se puede o no se puede hacer; pero esto no debe impedir que los niños manifiesten libremente sus emociones y sorpresas, ni que dejen de jugar y disfrutar de los espacios al aire libre. Las visitas y las excursiones son el ámbito ideal para iniciar y desarrollar las

competencias sociales y ciudadanas, así como la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Juegos infantiles⁷⁴

El juego es una de las estrategias más utilizada en EI, tanto en el Primer Ciclo como en el Segundo, porque influye decisivamente en todos los ámbitos del desarrollo del niño (psicomotor, cognitivo, afectivo, social, lingüístico) en los estadios Sensomotriz y Representación pre-operacional: por eso, se debe poner especial cuidado a la hora de seleccionar los más adecuados para la edad de 0-3 años⁷⁵ o para la edad de 3-6 años⁷⁶. Además, el juego es uno de los recursos educativos más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tipo de estrategia: Libre y Acompañamiento. El juego es el ámbito privilegiado para poner en marcha el tipo de estrategias libres, aunque siempre es necesario el acompañamiento del educador. Hay una gran variedad de juegos, desde los tradicionales hasta los que utilizan las nuevas tecnologías; unos se utilizan más en el aula y otros en el patio de recreo, o en los entornos urbanos y naturales. Además, en el Segundo Ciclo se pueden planificar estrategias de juego más complejas y específicas para desarrollar y afianzar puntualmente algunas competencias básicas, como: *Competencia matemática*⁷⁷, *Competencia en comunicación lingüística*⁷⁸, *Competencia social y ciudadana*⁷⁹, *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*⁸⁰, *Competencia artístico-musical*⁸¹, *Competencia digital*⁸²...

3.2. RINCONES DE ACTIVIDAD

Las informaciones de este apartado son el resultado de una revisión de la literatura pedagógica sobre el tema específico de los “Rincones de Actividad”, tanto monografías como artículos de revistas de EI. En esta revisión, no exhaustiva, he encontrado obras muy distintas por su extensión e intencionalidad:

⁷⁴ Romero y Gómez, 2008.

⁷⁵ Paniagua y Palacios, 2011, pp. 221-226; Dorance, 2001; Batllori y Escandell, 2008.

⁷⁶ Sático, 2004.

⁷⁷ Chamarro, 2012.

⁷⁸ Aboal, 2015.

⁷⁹ López, 1985;

⁸⁰ Amaro, 2015; Quijano López, 2016.

⁸¹ Pascual Mejías, 2011; García Ruso, 1997.

⁸² Romero Tena, 2006.

- 1) Obras específicas sobre Rincones, o conceptos afines (Talleres).
- 2) Obras generalistas que describen de pasada algún Rincón.
- 3) Obras de Didácticas Especiales donde se incluyen Rincones, como el de Música, Psicomotricidad, Plástica, Lengua, Matemáticas, Ciencias, etc.

- Delimitación conceptual

La expresión “Rincón de Actividad” es utilizada a veces como sinónimo de “Rincón de Aula”, pero la primera tiene un campo semántico más amplio que la segunda, porque hay otros rincones ubicados en los pasillos, en el patio de recreo, en la biblioteca del Centro... Aquí me refiero exclusivamente a los Rincones ubicados en las aulas.

Con frecuencia, se dice que uno Colegio tienen distribuida las clases en Rincones, simplemente porque en sus paredes, puertas o cristales de las ventanas, colocan corchos, carteles, gráficos, etc., dedicados a las letras, a los números, etc. o porque en las repisas de las ventanas hay macetas con flores o acuarios. Pero en realidad no se trata de “Rincones”, ya que no se delimita un espacio donde reunirse los niños. Confunden los rincones con elementos decorativos, aunque tengan finalidad educativa.

Entonces, ¿qué son los “Rincón de Actividad”?... Su *definición* debe incluir necesariamente, al menos, cinco elementos:

- 1) *Espacios* bien delimitados dentro del aula y equipados con abundante y selecto material didáctico.
- 2) *Tiempos fijos* en el calendario para usar los Rincones, de forma simultánea.
- 3) *Grupos pequeños* de alumnos que accedan libremente a estos espacios, eligiendo uno u otro Rincón según sus intereses.
- 4) *Actividades lúdicas* realizadas de forma autónoma y distendida.
- 5) *Educador* que observa, acompaña y ayuda a los niños en los Rincones, garantizando su buen funcionamiento y rotación.

Para delimitar bien el concepto de “Rincones de Actividad” es preciso además determinar su función en el aula. Las profesoras Laguía y Vidal⁸³ distinguen *dos enfoques* bien diferenciados:

- 1) Rincón como *complemento* de la tarea propuesta por el Educador al conjunto de la clase.

⁸³ Laguía y Vidal, 2001, pp. 22-23.

- 2) Rincón como *estrategia específica* dentro del aula, reuniendo los cinco elementos antes descritos.

El primer enfoque tiene muchas connotaciones negativas: Beneficia sólo a los niños más rápidos, adaptados y, posiblemente mejor dotados; tan pronto han terminado su tarea se van su rincón preferido. Esto crea ansiedad y decepción en el resto de compañeros que tienen un ritmo de trabajo más lento. Los Rincones son considerados como un premio y las actividades son individuales, no de grupo, deteriorando su dinámica innovadora. Por ello, el enfoque correcto es el segundo enfoque, pues garantiza el trabajo en grupo y la autonomía individual, la creatividad y la comunicación oral, el aprendizaje cooperativo e inclusivo, dando una mejor respuesta a la diversidad de la clase.

Por otra parte, hay que delimitar el concepto de “rincones” respecto del concepto de talleres: *¿Rincones y/o Talleres?* Hay quienes no hacen distinción entre unos y otros, considerándolos casi sinónimos: este es el caso de Quinto Borghi⁸⁴ y de las citadas Laguía/Vidal, alegando que tanto en los Rincones como en los Talleres se realizan actividades lúdicas y educativas, siendo artificial romper la simbiosis que existe entre jugar y aprender. Esto es cierto, pero hay algunos matices diferenciales: en los Talleres se propone una sola tarea, fija y concreta (por ejemplo, cocinar unas Monas de Pascua) y los niños tienen que seguir una secuencia ordenada de actividades prácticas, para conseguir el objetivo propuesto, aunque se conceda más importancia al proceso (cómo se hace y por qué se hace) que al resultado. En cambio, en los Rincones no se marcan objetivos fijos, dejando que los niños avancen libremente en sus actividades lúdico-educativas.

Finalmente, hay otra manera de entender los Talleres, en la línea de Beatriz Trueba Marcano. En su obra ya citada *Talleres integrales en Educación Infantil*, critica el concepto clásico de Taller, entendido como “aula específica” de uso común en el Centro, dedicada a actividades concretas, al modo de una “aula de recursos”. La propuesta de “Talleres Integrales” tiene una visión global de los espacios del Centro: desaparecen las aulas tradicionales y se crean aulas independientes por las que van rotando todos los grupos y cursos. Cada una de estas aulas está equipada con varios Talleres cuyo contenido, montaje y funcionamiento es similar a los “Rincones de actividades”.

⁸⁴ Quinto Borghi (2005): *Talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*.

- Fundamentación pedagógica y funcionamiento

Los Rincones se basan principalmente en dos *aportaciones básicas de la Psicología y la Pedagogía* a las escuelas infantiles:

- 1ª El modo de construir el pensamiento y el orden a seguir para adquirir correctamente los conceptos. Es necesario que los niños manipulen y experimenten con distintos materiales y que lo hagan en diversas situaciones, verbalizando siempre sus actividades y experiencias.
- 2ª La importancia del juego en la infancia desde el nacimiento hasta los 6 años: el niño basa todo su conocimiento de la realidad en el juego, realizado en continua interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego el niño descubre su entorno, lo imita y lo domina, de modo que conocimiento y juego constituyen un todo indivisible.

Los *objetivos psicopedagógicos* que se pueden trabajar a partir de los rincones son múltiples y variados⁸⁵. El educador deberá seleccionar los más adecuados en función del proyecto didáctico que se esté trabajando en cada trimestre. De modo general, se puede afirmar que el trabajo por Rincones invita a los alumnos a descubrir la realidad y les motiva ante el planteamiento de distintos retos; potencia al mismo tiempo la autonomía individual y la socialización, así como la observación, exploración, experimentación y manipulación; desarrolla el lenguaje oral que se produce mediante el contacto directo entre compañeros; ayuda a los niños a tener una mayor consciencia de sus propias capacidades, asumiendo sus límites y desarrollando actitudes de superación ante las dificultades...

Por otra parte, el trabajo por Rincones facilita el *desarrollo de estrategias pedagógicas de carácter mixto*, al combinar la actuación libre de los niños con la guía/acompañamiento del educador, creando en el niño un elevado sentimiento de seguridad y permitiéndole crecer como persona.

Para proceder a la *organización y montaje* de los Rincones es necesario tener en cuenta las dimensiones reales del aula y sus características espaciales (especialmente, iluminación y ventilación), a fin de ubicar los Rincones en zonas adecuadas para el buen

⁸⁵ Véase Romero y Gómez, 2008, p. 97, donde se formulan 22 objetivos que se pueden conseguir con Rincones de Actividad.

desarrollo de las actividades lúdicas. El profesor es el encargado de organizar y montar todos los Rincones, previendo los materiales necesarios en función de los objetivos programados, los intereses y necesidades de cada grupo, el número de niños...

No deberán crearse más de 4/5 rincones por aula, calculando una participación simultánea de 3-5 niños (la ratio por clase es igual o inferior a 25). Algunos Rincones permanecerán estables durante mucho tiempo (como el Rincón del Juego Simbólico o Rincón de Biblioteca), pero otros se podrán sustituir por Rincones nuevos adaptando su temática a los nuevos Proyectos didácticos y a la maduración del grupo. En todo caso, los cambios no deben ser bruscos, haciendo partícipe de ellos a los propios niños.

La duración de cada sesión de trabajo en un Rincón oscilará entre los 20 y los 90 minutos, dependiendo de si se rota de Rincón a Rincón en el mismo día. Es conveniente realizar el trabajo de Rincones a primeras horas de la mañana en las aulas de 2-3 años, mientras que en las aulas de 4-6 años es preferible ponerlas por la tarde a fin de reservar las mañanas para trabajo por Proyectos y/o Talleres. En los horarios semanales se deberá especificar el tiempo dedicado a los Rincones, recordándolo diariamente en la Asamblea de la mañana. Se combinarán los Rincones de juego libre (funcionamiento más autónomo) y los Rincones que requieren una mayor intervención del educador.

La *evaluación* de los Rincones se realiza mediante la observación directa, registrando en una tabla de doble entrada los datos más significativos (presencia, actividades, comportamientos, juegos y materiales utilizados, interacciones entre compañeros...). Este registro tiene como finalidad evaluar a cada alumno, registrando sus progresos, y valorar también el funcionamiento de los propios Rincones, con vistas a corregir fallos en la programación de futuros Rincones y reconducir las propuestas metodológicas.

En este sentido, es importante reflexionar periódicamente sobre la aceptación de los Rincones y buscar otros nuevos, en el caso de que no respondan a las inquietudes infantiles. En esta evaluación deberán analizarse factores, como: ubicación, horario, materiales y recursos didácticos, ambiente de trabajo, convivencia e intervenciones del educador, teniendo en cuenta sus roles específicos de mediador, animador y organizador. El educador procurará mejorar la eficacia de la metodología de Rincones y la eficiencia de

los recursos disponibles del Centro, a fin de favorecer el progreso de las habilidades y capacidades de los alumnos.

- Catálogo de Rincones: Su descripción

Este catálogo se compone de 14 Rincones de Actividad ubicados en las aulas de EI. En su denominación he fusionado diferentes nombres empleados por otros autores:

- 1. Rincón del Juego Simbólico⁸⁶**
- 2. Rincón del Descanso⁸⁷**
- 3. Rincón de los Secretos⁸⁸**
- 4. Rincón de Lenguaje y Literatura: letras y comunicación:⁸⁹**
- 5. Rincón de Plástica: grafismo y manualidades⁹⁰**
- 6. Rincón de Matemáticas: juegos de construcción y juegos lógico-matemáticos⁹¹**
- 7. Rincón de Juegos Didácticos: tradicionales y modernos⁹²**
- 8. Rincón Multisensorial⁹³**
- 9. Rincón de Ciencias Naturales: observación y experimentación⁹⁴**
- 10. Rincón de Ciencias Sociales⁹⁵**
- 11. Rincón de Psicomotricidad⁹⁶**
- 12. Rincón de Música⁹⁷**
- 13. Rincón de Biblioteca⁹⁸**
- 14. Rincón de Nuevas Tecnologías⁹⁹.**

⁸⁶ Obras consultadas: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 209-211; Laguía y Vidal, 2001, pp. 45-58; Romero y Gómez, 2008, pp. 98-99; Rodríguez Torres, 2011, pp. 120-122.

⁸⁷ Obra consultada: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 206-208.

⁸⁸ Obra consultada: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 208-209.

⁸⁹ Obras consultadas: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 240-277; Trueba Marcano, 2000, p. 182; Laguía y Vidal, 2001, pp. 67-77; Rodríguez Torres, 2011, pp. 110-116; Pedrero Lorente, 2012, pp. 149-161; Fernández, 2014, pp. 21-102

⁹⁰ Obras consultadas: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 211-214; Trueba Marcano, 2000, pp. 183-185; Laguía y Vidal, 2001, pp. 59-66; Rodríguez Torres, 2011, pp. 124-126; Fernández, 2014, pp. 229-280.

⁹¹ Obras consultadas: Ibáñez Sandín, 1992, p. 208; Trueba Marcano, 2000, p. 187; Laguía y Vidal, 2001, pp. 77-81; Romero y Gómez, 2008, p.100; Chamorro, 2012, pp. 383-407; Pedrero Lorente, 2012, pp. 103-144; Fernández, 2014, pp. 103-176.

⁹² Obras consultadas: Agudo, 2006, pp. 25-149; Romero y Gómez., 2011, p. 100.

⁹³ Obras consultadas: González, 2013, pp. 10-16; Fernández, 2014, pp. 303-308.

⁹⁴ Obras consultadas: Ibáñez Sandín, 1992, pp. 215-229; Trueba Marcano, 2000, p.185; Laguía y Vidal, 2001, pp. 89-99; Rodríguez Torres, 2011, pp. 117-120; Sugrañes, 2012, pp. 74-84; Fernández, 2014, pp. 177-228; Amaro, 2015, pp. 149-154.

⁹⁵ Feliu Torruella, 2012, pp. 40-45; León, 2015, pp. 96-102.

⁹⁶ Obras consultadas: Trueba Marcano, 2000, pp. 180-181; Laguía y Vidal, 2001, pp. 82-88; Romero y Gómez, 2011, p. 100.

⁹⁷ Obras consultadas: Rodríguez Torres, 2011, pp. 124-126; González, 2013, pp. 13; Fernández, 2014, pp. 281-302.

⁹⁸ Obras consultadas: González, 2013, p. 6; Fernández, 2014, pp. 309-311.

⁹⁹ Obras consultadas: Romero Tena, 2006, pp. 31-101; Paniagua y Palacios, 2011, p. 236-39; Rodríguez Torres, 2011, pp. 128-129; Pedrero Lorente, 2012, pp. 177-180; Fernández, 2014, pp. 313-315; Amaro, 2015, pp. 158-159.

Nota importante

Para no exceder la extensión máxima permitida en los TFG de 18.000 palabras, he tenido que suprimir la descripción de cada uno de los Rincones, limitándome a indicar su “Denominación” y las “Referencias bibliográficas” en *Notas al pie* de página.

No obstante, a modo de ejemplo, he querido añadir en el Anexo nº 7 dos Rincones: *Rincón del Juego Simbólico* y *Rincón de los Secretos*.

La descripción de cada Rincón me la reservo para futuros trabajos de investigación en mi etapa laboral como Maestra de Educación Infantil: entonces, podré contrastar la teoría de los Rincones con su práctica diaria en el aula.

4. CONCLUSIONES

- 1) El espacio y el tiempo en la Educación Infantil son el soporte de la acción educativa, facilitando o limitando no solo la dinámica del aula, sino también la organización global del Centro (PE, PGA, PA).
- 2) Ambos factores espacio-temporales están fuertemente conexiados entre sí, convergiendo en el concepto global de “ambiente de aprendizaje”, entendido como un espacio armonioso, cálido y confortable, estimulante y creativo, donde los niños juegan libre y tranquilamente, sin agobios de tiempo. La finalidad de este ambiente es garantizar el necesario protagonismo de los niños en su desarrollo y crecimiento, además de facilitar las interacciones con sus compañeros de clase y la comunicación con sus educadores.
- 3) Este “ambiente de aprendizaje” aprovecha no sólo las posibilidades internas del Centro escolar, sino que también está abierto al entorno urbano y natural más cercano, promoviendo progresivamente la educación integral de los niños, mediante diversas estrategias (dirigidas, libres y de acompañamiento), en estrecha colaboración con las familias.
- 4) Frente a la tendencia en nuestro país de separar los dos ciclos de Educación Infantil en Centros distintos, sería más conveniente crear Centros integrados con ambos ciclos para garantizar la unidad de la etapa educativa y la continuidad de enfoques pedagógicos y estilos de aprendizaje.
- 5) Este TFG, como culminación de mis estudios en la Facultad, me ha dado la oportunidad de adquirir una perspectiva más unitaria y realista del actual modelo de Educación Infantil, promovido en su día por Logse. También me ha proporcionado información sobre las nuevas teorías y enfoques pedagógicos del panorama educativo actual: inteligencia emocional (Goleman), inteligencias múltiples (Gardner), ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner) o talleres creativos (Loris Magaluzzi).
- 6) En mi futuro profesional como Maestra, tendré sin duda ocasión de profundizar en muchos de los aspectos tratados aquí sólo de pasada, gracias a la variada oferta formativa de las Universidades y de otras instituciones privadas.

Maite Guallar Burgos
Huesca, a 25 de septiembre de 2017

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁰⁰

- Aboal, M. et alt. (2015): *Didáctica de la Lengua Española. Educación Infantil*. Logroño: UNIR.
- Agudo et alt. (2006): *Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música, desde la perspectiva intercultural*. Barcelona: INDE.
- Amaro, F. et alt. (2015): *Didáctica de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Educación Infantil*. Logroño: UNIR.
- Barriga Lorente, J. (2001): *Educación en el tiempo libre. De la teoría a la práctica*. Zaragoza: Triceratops.
- Batllo, J. y Escandell, V. (2008): *Juegos de estimulación adecuada*. Barcelona: Parramón.
- Blández, J. (2000): *Ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Bronfenbrenner, U. (2002): *Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Madrid: Paidós.
- Cabanellas, I. y Eslava, Cl. (coord.) (2005): *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graò.
- Celma, J. (coord.) (2006): *El huerto escolar, historia de una ilusión*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- Chamorro, M. (coord.) (2012): Juegos matemáticos, en *Didáctica de las Matemáticas para la Educación Infantil*. Madrid: Pearson /Prentice Hall.
- Díez Navarro, M.C. (2012): *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.
- Díez Navarro, M.C. (2014): *La educación infantil. 10 ideas clave*. Barcelona: Graò.
- Dorance, S. (2001): *Actividades para los más pequeños (hasta 2 años)*. Madrid: Akal.
- Eslava, Cl. (2016): Espacios olvidados, entornos de aprendizaje. Códigos de buenas conductas para actuar en espacios existentes. *Revista Aula de Infantil. Ámbito 0-6*, 88, pp. 11-15.
- Feliu Torruella, M. et alt. (2012): *Ciencias Sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Barcelona: Graò.
- Fernández, E. et al. (2006): *Rincón a Rincón*. Barcelona: Octaedro.
- García Ruso, M.A. (1997): *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.
- Geddes, H. (2010): *El apego en la escuela*. Barcelona: Graò.
- González, P. (2013): Rincones de educación sensorial en la etapa de infantil. Pamplona: *Arista Digital*, 37, 10-16.
- Guaita, C. (2015): *Cronos va a mi clase. Reflexiones sobre el tiempo en la educación*. Madrid: PPC.
- Ibáñez Sandín, C. (1992): *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla,
- Hoyuelos Planillo, A. (2014): Loris Malaguzzi 2014. Proyectos, entornos y comunidad. *Aula de Infantil. Ámbito 0-6*, 74, pp. 29-32.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2001): *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graò.

¹⁰⁰ Se incluyen las referencias más relacionadas con los aspectos centrales de este TFG. Para las obras generales y referencias legislativas, véase el **Anexo nº 1: Bibliografía Complementaria**.

- Laorden, C. y Pérez, C. (2002): El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del Profesorado. *Pulso*, nº 25, pp.133-146.
- León, A. et al. (2015): *Didácticas de la Ciencias Sociales en educación infantil*. Logroño: UNIR.
- León Guerrero, M.J. (dir.) (2014): *Educación Inclusiva*. Madrid: Síntesis.
- López, F. (1985): *La formación de los vínculos sociales en el niño*. Madrid: MEC
- Loughlin, C.E. y Suina, J.H. (2002): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata-MEC.
- Malaguzzi, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia. (Educación y arte)*. Barcelona: Octaedro.
- Martín Casalderrey, C. (2000): *Espacio y juego*. Barcelona: Praxis.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1992): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1992): *Orientaciones didácticas en Caja Roja de Educación Infantil*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2011): *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pascual Mejías, P. (2011): Rincón de Música y Taller de Música, en *Didáctica de la Música para la Educación Infantil*. Madrid: Pearson /Prentice Hall.
- Pedrero, A. (2012): *Metodología de rincones: tradición e innovación en Educación Infantil (3-6 años)*. Madrid: La Infancia.
- Piaget, J. (1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- Poyuelos, Fj. (2007): *Trabajo por Proyectos en el aula: descripción, experimentación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Quijano López, R. (2016): *Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Quinto Borghi, B. (2005): *Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Graò.
- Richster, P. (2006): *El jardín de los secretos. Organizar y vivir espacios exteriores en las escuelas*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Rodríguez Torres, J. (2011): Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista de docencia e investigación*, nº 21, 105-129.
- Romera, M.M. & Martínez, O. (2008): *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid: SM.
- Romero, V. y Gómez, M. (2008): *El juego infantil y su metodología*. Barcelona: Altamar.
- Romero Tena, R. (2006): *El rincón del ordenador Nuevas Tecnologías en Educación Infantil*. Sevilla: MAD.
- Rosanas, C. (2002): *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en clase*. Barcelona: CEAC - Educación Infantil.
- Ruiz, F. y García, M.E. (2004): *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*. Barcelona: Inde.
- Schiller, P. y Peterson, L. (2004): *El rincón del juego, 5 años*. Barcelona: CEAC.
- Sátiro, A. (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona: Octaedro.
- Sugrañes, E. et al. (2012): *Observar para interpretar. Actividades de la vida cotidiana para la educación infantil (2-6)*. Barcelona: Graò.

- Tavernier, R. (1984): *La escuela antes de los 6 años. Guía del maestro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Tonucci, F. (1975): *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- Tonucci, F. (1977): *A los tres años se investiga*: Barcelona: Avance.
- Tonucci, F. (2015): *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graò.
- Trueba Marcano, B. (2000): *Talleres Integrales en educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar* Madrid: De la Torre.
- Trueba Marcano, B. (2015): *Espacios en armonía: Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Trueba, B. y De Pablo, P. (1994): *Espacio para ti, para mí, para todos*. Madrid: Escuela Española.
- Ureña Ortín, N. (2010): *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil*. Madrid: De la Torre.
- Vila, B. y Cardo, C.(2005): *Material sensorial (0-3). Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graò.