

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**DESARROLLO PRÁCTICO DE LA METODOLOGÍA DE REGGIO
EMILIA EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**



Fuente: Elaboración propia.

**MARTÍN SUÁREZ, CARMEN MARÍA
TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2015/2016**

RESUMEN

La etapa de Educación Infantil -EI en adelante- es de gran importancia para el adecuado desarrollo de los niños y niñas, para mitigar las desigualdades sociales y para evitar, si se actúa de forma efectiva, los índices de fracaso escolar en la escolaridad obligatoria. Por estas razones, en el proyecto presento el planteamiento educativo de Reggio Emilia, un modelo educativo reconocido por fomentar la construcción del conocimiento y dar prioridad a los espacios y tiempos de la EI, no considerando la anticipación de los aprendizajes instrumentales, en tanto que la etapa debe tener una entidad propia no preparatoria para etapas posteriores.

Conociendo la importancia de la etapa, las principales características del método reggiano, y teniendo siempre en cuenta los propios intereses y necesidades de los niños, he llevado a cabo un número determinado de sesiones donde he trabajado distintos temas y contenidos a través de la luz con gran cantidad de materiales de elaboración propia que desarrollé tras realizar una asamblea con los niños/as para decidir, en conjunto, qué íbamos a trabajar y cómo lo íbamos a hacer.

Este proyecto se ha llevado a cabo en el tercer curso del segundo ciclo de EI del Colegio San José de Cartuja de Granada durante mi periodo de prácticas del Grado de EI.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Metodologías alternativas, Reggio Emilia, luz, creatividad, desarrollo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	8
3. ANÁLISIS DAFO	12
4. OBJETIVOS GENERALES	14
5. CONTENIDOS.....	14
6. POBLACIÓN BENEFICIARIA.....	15
7. EVALUACIÓN	16
8. TEMPORALIZACIÓN.....	16
9. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.....	17
a) Título de las sesiones.....	18
b) Justificación	18
c) Objetivos específicos	20
d) Duración	22
e) Materiales	22
f) Desarrollo de las actividades	23
10. CONCLUSIONES.....	29
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
ANEXOS.....	33
ANEXO I: Autorización de fotografías.....	35
ANEXO II: Poema de Loris Malaguzzi sobre «Los cien lenguajes de los niños»	37
ANEXO III: Ejemplo del diario realizado en una de las actividades	39
ANEXO IV: Plantilla con indicadores de observación.....	41

1. INTRODUCCIÓN

Para Cebolla-Boado, Radl y Salazar (2013), “la mayor parte de las capacidades que acaban adquiriendo las personas se determinan antes de los seis años de edad” (pág. 21). Esta afirmación tan importante es algo que en las aulas de EI de la actualidad parece que se está desatendiendo, pues educar no es lo mismo que instruir. En la instrucción siempre hay alguien que dirige, no es bidireccional y, a menudo, se obvian las necesidades educativas e intereses de los niños y niñas. Educar no es obligar a hacer, no se trata de suplantar la voluntad del niño/a señalándole siempre lo que debe hacer, sino de enseñarle al niño/a a pensar e invitarle a conocer, a descubrir y a tomar sus propias decisiones (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

La EI en España, según Hoyuelos (2009), sigue siendo una iniciación de los aprendizajes de la posterior etapa de Educación Primaria donde el juego es considerado una pérdida de tiempo y no un acercamiento a las verdaderas necesidades e inquietudes de los niños y niñas de estas edades. Por ello, focalicé mi trabajo en la búsqueda de metodologías alternativas que trabajasen la EI como una etapa con identidad propia y no una etapa de adelantamiento de los aprendizajes instrumentales.

En particular, el modelo reggiano llamó mi atención debido a que la escuela es vista como una construcción de escenarios donde los niños y niñas crecen, disfrutan y construyen su conocimiento. Son escuelas cercanas a las familias, no se centran en el adelanto de aprendizajes de etapas posteriores, cualquier espacio o tiempo es considerado un momento educativo y no asistencial, y el juego es forma permanente de aprendizaje (Hoyuelos, 2009).

Además, la pedagogía reggiana defiende “la importancia de un ambiente físico y pedagógico capaz de construir situaciones donde las competencias innatas de los niños y niñas puedan explorarse y entrenarse, y favorezcan la elaboración de preguntas y teorías” (Vecchi, 2001: 67). Un ejemplo de ambiente físico que crea situaciones de este tipo es la luz, puesto que la luz hace posible gran cantidad de experimentaciones y aprendizajes a través de la fascinación. Las Escuelas Infantiles de Reggio poseen gran variedad de objetos luminosos para trabajar distintas temáticas.

Así, el TFG se inicia con una justificación que fundamenta las ideas más importantes de Reggio Emilia. Seguidamente, se podrán observar todos los pasos llevados a cabo en la

elaboración de este proyecto de intervención que comenzó con un análisis y priorización de las necesidades detectadas en el aula, el establecimiento de los objetivos generales, los contenidos trabajados a lo largo de las actividades, una breve descripción de la población a la que se dirige dicho proyecto, el tipo de evaluación y los materiales usados para la misma, la temporalización de las actividades y, por último, el diseño y desarrollo de cada una de las sesiones. El trabajo finaliza con una conclusión, las distintas referencias bibliográficas usadas para su elaboración y varios anexos adjuntos que ayudan a entender mejor dicho trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo trata de un proyecto de intervención destinado al establecimiento de mejoras en la forma de trabajar algunos de los contenidos que se desarrollan en las aulas de EI y en el desarrollo de la creatividad a través de la luz. El proyecto está basado en características de la metodología de Reggio Emilia y fundamenta la necesidad de transmitir, además de los contenidos que se trabajan frecuentemente en las aulas de EI, otros muchos lenguajes que tienen “un importante papel que desempeñar en el aprendizaje y en la vida” (Vecchi, 2013: 46), a través de otros métodos que conecten con los intereses y necesidades de los niños y niñas, olvidando así los métodos pasivos, memorísticos y uniformadores todavía tan presentes en las aulas (Trilla, 2012).

He elegido la luz para transmitir todos estos contenidos, porque según Vecchi (2001: 68), “la luz hace preciosos a los materiales más comunes y da a los objetos que atraviesa un halo especial que causa fascinación”. La luz permite trabajar, desde edades tempranas, diversos temas y contenidos a través de distintas experimentaciones, del desarrollo de la creatividad y la imaginación. Por ello, en las escuelas infantiles reggianas, desde el grupo de los lactantes, se posee una gran cantidad de objetos e instrumentos luminosos que permiten la exploración a través de lo imaginario y la física y hacen posible muchas experimentaciones. La mesa de luz es un recurso educativo muy importante en la metodología reggiana que permite, a través de experiencias sensoriales, realizar exploraciones, experimentaciones, modificar los colores, transformar y hacer especial cualquier objeto cotidiano. Una simple mesa iluminada puede llevar al niño/a a los límites de la magia, de la ciencia y de la imaginación (Vecchi 2001).

En los centros educativos españoles, “...la EI funciona como un equivalente funcional de los servicios de cuidados para los más pequeños” (Valiente, 2011: 52). Siguiendo a esta autora,

no se ha dotado de una identidad propia a la etapa de EI, de hecho, apenas existen centros educativos propios para esta etapa de 0 a 6 años, sino que la mayoría son aulas agregadas a centros de Educación Primaria que sufrieron un proceso de adaptación desde que la LOGSE (1990) legislara la EI como etapa gratuita aunque no obligatoria.

Aunque la LOGSE estipulara la EI con planteamientos más innovadores y con carácter educativo y no de guardería, aun en la actualidad siguen existiendo aulas de EI que tienen como objetivo la preparación del alumnado para la etapa de primaria, algo que ya existió con la Ley General de Educación (1970) en su etapa de parvulitos. Con esto, se puede decir que España ha seguido una “política de senda” en la EI y no una transformación que atendiera a las necesidades infantiles de la etapa (Valiente, 2011).

Hoy en día también “hay algunos profesionales que no se dejan presionar por las maestras de primaria y que quieren defender la etapa identitaria de EI, y han abandonado para siempre todo lo que apeste a escolar dentro de escuela” (Hoyuelos, 2009: 41). La EI en España necesita profesionalización e identidad propia y enfocar la educación no solo a través de la educación formal, ya que la educación no formal, por ejemplo, en ludotecas, a veces cuenta con profesionales que no tienen la cualificación adecuada. Tener en cuenta todo esto es de gran importancia debido a que “...la mayor parte de las capacidades que acaban adquiriendo las personas se determinan antes de los seis años de edad” (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2013: 21) y porque “los años anteriores a la edad de enseñanza obligatoria pueden ser decisivos para mitigar la emergencia de desigualdades sociales desde su raíz” (Pereyra, Jiménez y Torres, 2016: 8).

Pero el problema, como se comenta anteriormente, no está solo en que la EI centra su atención en el tema del cuidado, sino que la mayoría de los aprendizajes que se realizan en esta etapa se llevan a cabo a través de una excesiva productividad y una escasez considerable de actividades placenteras (Beresaluce, 2009). Según Hoyuelos (2009), no se están respetando los tiempos de maduración y sosiego para que los niños/as aprendan en bienestar y de forma placentera, pues en la etapa de 3-6 años, e incluso en 2 años, se intenta conquistar a las familias de los más pequeños a través anticipación de los aprendizajes instrumentales, es decir, con una gran producción de ejercicios, cuadernos y habilidades y olvidando lo más importante, los procesos.

Por todo esto, necesitamos un referente educativo alternativo, es decir, una escuela distinta que deje atrás la “pedagogía tradicional con sus métodos pasivos, memorísticos y uniformizadores que transmiten unos conocimientos totalmente desconectados de las necesidades e intereses reales de los niños y niñas” (Trilla, 2012: 51) Esta escuela alternativa debe que ser “Una escuela entendida como un medio privilegiado para generar prácticas activas, plurales, cooperativas, participativas y conectadas con la experiencia; prácticas, en definitiva, de aprendizaje significativo y de vivencia de valores” (Trilla, 2003: 55).

El maestro o maestra tiene que dejar de ser el centro de la clase y de la actividad; el espacio tiene que ser variable y funcional; los alumnos no sólo tienen que escuchar, sino que tienen que moverse, experimentar y manipular objetos; los alumnos tienen que interaccionar y trabajar en grupo; las aulas tienen que estar llenas de cosas que sirvan de fuente y medio de conocimiento; el orden y la disciplina no tienen que provenir del castigo y de las órdenes, sino de la motivación y la organización del trabajo (Trilla y Puig, 2003).

En definitiva, existe la necesidad de cambiar las dinámicas metodológicas en la infancia porque, según la Comisión Europea (2011), la garantía del desarrollo del derecho a la EI genera externalidades positivas a medio plazo en la escolaridad obligatoria e incide en una menor probabilidad de abandono educativo temprano. Necesitamos una metodología que contribuya a construir activamente al niño/a, como en el caso de las escuelas reggianas, pues “los niños de tres a cinco años se encuentran en el umbral de la inteligencia operatoria y sienten la necesidad de crecer intelectualmente” (Beresaluce, 2009: 123).

Reggio Emilia es una ciudad del norte de Italia. Su modelo educativo comenzó cuando un grupo de mujeres construyeron, después de la Segunda Guerra Mundial, en el año 1954, las primeras Escuelas Infantiles para niños y niñas de tres a seis años. En 1963, el Ayuntamiento de Reggio funda la primera Escuela Infantil laica para niños y niñas de tres a seis años y, en 1970, la primera Escuela Infantil para niños y niñas de cero a tres años (Hoyuelos, 2001).

Este modelo reggiano está inspirado en la pedagogía de Loris Malaguzzi. Malaguzzi renunció a la idea de niño/a débil e incapaz y afirmó que “los niños son constructores activos y participativos de su propia realidad” (Spaggiari, 2001: 59). Uno de los aspectos clave y más destacado de este autor, fue su idea de “Los cien lenguajes del niño, reconociendo todas las maneras diferentes que tiene el niño de interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías

acerca del mundo” (Martínez y Ramos, 2015: 140). (Ver Anexo II).

Según Spaggiari (2001), la experiencia educativa reggiana se ha caracterizado por un “vuelco pedagógico” que ha convertido el papel de la educación en un complejo proceso de construcción de saberes y capacidades, dejando atrás la transmisión simple de las mismas. Este cambio radical no se ha podido llevar a cabo hasta que no se ha considerado al niño/a como “un enorme potencial energético que quiere crecer, es curioso y sabe sorprenderse” (Spaggiari, 2001: 59).

Las escuelas reggianas son un modelo de calidad en la etapa de EI que, según Ruiz de Miguel y García (2004), tienen en cuenta varios factores que enriquecen el modelo educativo: el profesor, su formación y su experiencia; fines y objetivos; metodología; evaluación; TIC; la participación de los padres; la libertad de iniciativa; la equidad; la autonomía de centros; el clima del aula; las actividades y materiales; el tamaño de los grupos y aspectos organizativos del aula.

Según Vecchi (2013), la filosofía educativa de Reggio está basada en la autonomía, el diálogo, la conexión y la subjetividad. En Reggio, además, aprender es un proceso de construcción del conocimiento que no ha de confundirse con la información. La comprensión de los problemas se basa en la experimentación, el ensayo, el error y la prueba, pues el niño/a elabora teorías, las comunica y las reelabora. Por ello, en esta metodología, se evitan los resultados predeterminados, y las relaciones y la escucha son fundamentales. El conocimiento no se forma paso a paso siguiendo un patrón, sino que se trata de conexiones y una heterogeneidad que no viene dada, sino que se construye. Es importante la creación de un ambiente donde los niños y niñas puedan explorar y elaborar preguntas, teorías e hipótesis, puesto que los niños y niñas de estas edades están constantemente haciéndose preguntas y buscando relaciones entre los objetos, las personas y el ambiente.

Atendiendo a Gómez (2009), lo más importante en las escuelas reggianas es el respeto por el niño/a, por el valor del niño/a. Cada niño/a tiene su tiempo y su espacio y el diálogo entre ellos es algo fundamental. Existe un verdadero compromiso entre los maestros y maestras y la gente que trabaja en estas escuelas. Según Beresaluce (2009), el educador no tiene un papel autoritario, sino que es considerado un experimentador, alguien que ayuda y que dedica cierto tiempo del día a comentar en grupo su actividad diaria, a intercambiar ideas, a ponerlas en

común y a reflexionar en grupo, muchas veces haciendo partícipes a los padres, que son considerados como un recurso educativo reconocido y revalorizado. Cada aula cuenta con dos profesionales además del atelierista, persona encargada de trabajar el arte y la creatividad a diario. Además, se trabaja en grupos muy reducidos, normalmente de tres niños/as, interaccionando sin la intervención directa del adulto. Los materiales con los que trabaja no son comerciales, es decir, son materiales de la vida cotidiana que permiten explorar el mundo físico, biológico y social.

También las escuelas reggianas tienen como objetivo principal cultivar la imaginación y reforzar el sentido de lo posible en los niños y niñas, priman los talleres y las actividades manuales, sin embargo, también cuentan con actuales instrumentos tecnológicos como reproductores, ordenadores e impresoras. Reggio siempre apuesta por el cambio y la innovación, pues no puede considerarse un modelo estable con resultados predeterminados (Beresaluce, 2009).

Teniendo en cuenta todo esto, he llevado a cabo algunas características del modelo reggiano atendiendo a las necesidades de la clase del colegio de prácticas en el que me encuentro actualmente. Aunque el entorno no sea el idóneo, pues el número de alumnos/as es elevado, no contamos con taller ni con la figura del atelierista y la maestra no continuará reforzando de esta forma los contenidos desarrollados, mi objetivo principal es conseguir que los alumnos trabajen ciertos contenidos de una forma diferente y partir de los intereses e inquietudes del niño/a aproximándome a la metodología reggiana.

3. ANÁLISIS DAFO

Según Moral, Arrabal y González (2010), si se lleva a cabo un análisis DAFO, se puede obtener una visión más amplia y completa del ámbito que queremos estudiar, puesto que de esta forma se pueden tener en cuenta las debilidades y amenazas que impiden avanzar y las fortalezas y oportunidades que se brindan para llevar a cabo un proyecto con éxito. A continuación se presentan las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades analizadas en el aula donde se desarrolla el proyecto.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> _ Gran cantidad de alumnado en el aula. _ Organización del espacio poco flexible. _ Poco interés en el aprendizaje de la lectoescritura. _ Desconocimiento de otras metodologías alternativas. _ Escasa planificación y organización de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> _ No respetar los tiempos de maduración. _ Excesiva importancia en la anticipación de aprendizajes instrumentales. _ Gran producción de ejercicios y cuadernos. _ Padres y madres miden la calidad y cantidad de lo aprendido a través del número de fichas y cuadernos realizados durante el curso. _ Escasez de actividades placenteras. _ Falta de cuidado del material del aula por parte de los alumnos/as. _ Dar demasiada importancia a los métodos de enseñanza tradicionales.

Fuente: elaboración propia.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> _ Alumnado motivado con el tema de las luces y sombras. _ Posibilidad de trabajar en pequeños grupos para un mejor uso de los materiales. _ Realización de grupos interactivos una vez por semana. _ Aula amplia. _ Alumnado acostumbrado a trabajar en equipo. _ Padres y madres colaborativos. _ Alumnado motivado con la realización de actividades novedosas. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Mi tutora profesional apoya mi proyecto y me da la oportunidad de llevarlo a cabo. _ Padres y madres están de acuerdo con la realización del proyecto. _ Oportunidad de llevar a cabo mi proyecto en pequeños grupos gracias a la colaboración de algunas madres en grupos interactivos. _ Aplicar algunos principios de la pedagogía reggiana en el aula. _ Utilizar distintos materiales de elaboración propia que me ayuden a conseguir los objetivos propuestos.

Fuente: elaboración propia.

4. OBJETIVOS GENERALES

Los logros a alcanzar con la ejecución de este proyecto son:

- Conocer la metodología de las escuelas reggianas e implantarla en mi aula de prácticas adaptándola a las necesidades de los niños/as.
- Conseguir un mayor aprendizaje por parte de los niños/as a través de actividades motivadoras.
- Trabajar distintos temas y contenidos como los colores, la creatividad, la clasificación, la seriación, los números, el acercamiento a la suma, las letras, la narración y la secuencia temporal a través de la luz y la experimentación.
- Tratar los contenidos en los que el alumnado presenta más dificultades a través de actividades novedosas, motivadoras y placenteras.
- Utilizar distintos materiales de elaboración propia para llevar a cabo las distintas actividades propuestas.

5. CONTENIDOS

Los contenidos que se han tratado a lo largo del proyecto han sido siempre decididos en la asamblea por los propios niños/as. En Reggio Emilia, la asamblea es fundamental. Según Bersaluce (2009), es en ella donde los niños y niñas se sientan a intercambiar ideas para realizar las puestas en común de sus actividades.

Tomando en consideración las propuestas definidas en la asamblea, los contenidos trabajados han sido los siguientes: los números cardinales del 1 al 9, los colores primarios, clasificación de materiales atendiendo al color, cuantificación de colecciones, aproximación a la suma, la mezcla de colores y los colores secundarios, seriaciones, elaboración de historias sencillas, comprensión de narraciones sencillas, identificar los personajes de un cuento, secuencia temporal, reconocimiento e identificación de sonidos, consonantes y vocales, aproximación al uso de la lengua escrita, realización de composiciones y obras de arte sencillas, el arte figurativo y el arte abstracto, descripción de sus propias obras, la luz artificial y el respeto y cuidado del material.

6. POBLACIÓN BENEFICIARIA

Este proyecto de intervención está dirigido a un grupo de 15 niñas y 11 niños de cinco y seis años de edad que actualmente están cursando el tercer curso del segundo ciclo de EI en el Colegio concertado San José de Granada. Este centro está situado en la calle Periodista Luis Vicente, 15, en el Distrito Norte de la ciudad de Granada. La Zona Norte de Granada es un territorio segmentarizado y caracterizado por ser un barrio de nivel socioeconómico y cultural mayormente bajo. La población de este Centro son mayoritariamente vecinos de la zona. Sin embargo, además de la etnia gitana, que es la más abundante, conviven en el colegio un total de 11 nacionalidades (Plan de Centro 2012).

Según el Plan de Centro (2012), uno de los problemas preocupantes que se manifiesta en gran parte de la población de esta zona son los elevados índices de fracaso escolar y el absentismo y abandono escolar a temprana edad (12 a 16 años). Se debe tener en cuenta que el centro tiene matriculados 491 alumnos/as, de los cuales 66 tienen necesidades educativas especiales entre Primaria y Secundaria. El interés del alumnado por su formación académica es bastante bajo, pues, según una encuesta realizada en el curso 2011-2012 e incluida también en este Plan de Centro, la mayoría de los alumnos repiten curso y algunos de ellos abandonan durante el curso escolar.

La mayoría de las familias de los alumnos/as matriculados en este centro poseen una situación económica desfavorable y un bajo nivel cultural, lo que hace que su primera preocupación sea resolver sus necesidades primarias, olvidándose así de la educación de sus hijos/as y encomendando la mayoría de sus responsabilidades al colegio (Plan de Centro, 2012).

Debido a todos los factores mencionados anteriormente, al bajo nivel en el que se encuentran los alumnos/as de esta clase y a su desinterés por el trabajo diario y el aprendizaje de contenidos básicos, decido llevar a cabo este proyecto, introduciendo una dinámica alternativa, que parta de las inquietudes de la infancia.

7. EVALUACIÓN

Según expresa Beresaluce (2009a), “la evaluación en Reggio es continua y diaria, con sus estrategias de anotaciones de cualquier información importante en el momento, y que es comunicada a los padres de forma inmediata. Es una evaluación colegiada porque participan y son informados todos los profesionales que intervienen con los alumnos” (pág. 74). Además, según Martín y Ramos (2015), en Reggio el proceso de evaluación se fundamenta en la documentación constante basada en la observación y en la realización de fotografías que evidencien los procesos.

Considerando todo esto, la evaluación de las distintas actividades las he llevado a cabo a través de una observación directa y continua. Para ello, he redactado un diario con distintas anotaciones y lo he puesto a disposición de la maestra. En ese diario he anotado, sobre todo, algunas mejoras y otras formas de trabajar que han surgido a la hora de llevar a cabo las actividades. En este proceso de evaluación también he tomado algunas fotografías, previa autorización, y he rellenado, para cada una de las actividades, una plantilla de evaluación que he diseñado definiendo algunos indicadores de observación (ver Anexo IV). Además, he podido reflexionar sobre estas anotaciones, observaciones y fotografías, comentándolas posteriormente con la maestra e incluso algunas veces con algunos de los padres y madres que venían a colaborar para desarrollar los grupos interactivos.

8. TEMPORALIZACIÓN

La programación ha durado un mes. Las nueve actividades planificadas se han desarrollado en horario de martes y jueves, los días de la semana en los que se llevaban a cabo en el aula los grupos interactivos. Aunque en el horario aparezca hora y media para cada actividad, no quiere decir que cada una de ellas tenga esa duración, sino que, al trabajarlas en grupos interactivos, el gran grupo de clase quedaba dividido en cuatro pequeños grupos, quedando así unos veintidós minutos aproximadamente para trabajar cada actividad.

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
SEMANA 1 12 y 14 de Abril		Actividad 1 12:00-13:30		Actividad 2 12:00-13:30	
SEMANA 2 19 y 21 de Abril		Actividad 3 12:00-13:30		Actividad 4 12:00-13:30	
SEMANA 3 24 y 26 de Abril		Actividad 5 12:00-13:30		Actividad 6 12:00-13:30	
SEMANA 4 3 de Mayo		Actividad 7 12:00-13:30			
SEMANA 5 10 y 12 de Mayo		Actividad 8 12:00-13:30		Actividad 9 12:00-13:30	

9. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La asamblea siempre ha sido una idea clave para llevar a cabo el desarrollo de este proyecto, pues además de decidir en ella cada uno de los contenidos que íbamos a trabajar, el día que se llevaba alguna de las actividades, se hablaba, se debatía y se intercambiaban ideas sobre el tema antes de trabajarlo para comprobar los conocimientos previos de cada uno de los alumnos/as y, a partir de ellos, construir el conocimiento (Vecchi, 2013).

La forma de trabajar cada una de las actividades ha sido en pequeño grupo, pues la organización de los grupos interactivos llevados a cabo en el aula los martes y los jueves nos lo ha permitido así. Los materiales usados siempre han estado al alcance de los niños/as y han experimentado y manipulado con ellos para que, de esta forma, pudiesen hacerse preguntas, hacer comprobaciones y realizar hipótesis por ellos mismos. Nunca les he dado la realidad construida, sino que ellos mismos han construido su conocimiento a través de la experimentación y la manipulación. Estos materiales han sido de elaboración propia y, algunos de ellos, materiales cotidianos no estructurados, por ejemplo, las piedras de colores de decoración de acuarios usadas para la composición de obras de arte de la actividad 2.

Siempre he respetado el ritmo de maduración de cada niño/a, teniendo en cuenta que cada ser humano es diferente. Además, he escuchado, en cada una de las actividades, las preguntas, pensamientos y teorías que los niños/as han planteado sin influir sobre ellas, actuando simplemente como una guía.

Para llevar a cabo la evaluación, he realizado un diario (ver Anexo III) y tomado las fotos y las anotaciones que he considerado oportunas. Además, he podido reflexionar sobre ellas, comentándolas posteriormente con la maestra e incluso algunas veces con algunos de los padres y madres que venían a colaborar para desarrollar los grupos interactivos.

a) Título de las sesiones

Primera semana: Clasificación y composición con piedras de colores.

Actividad 1. Clasificación de piedras de colores y seriaciones.

Actividad 2. Composición de obras de arte con piedras de colores.

Segunda semana: Números.

Actividad 3. Asociar significante y significado.

Actividad 4. Sumas.

Tercera semana: Colores.

Actividad 5. Mezcla de colores con bolsas sensoriales.

Actividad 6. Pintar la luz.

Cuarta semana: Letras.

Actividad 7. Asociar cada letra a un objeto.

Quinta semana: Cuentos.

Actividad 8. Elaborar un cuento entre todos.

Actividad 9. Proyectar un cuento.

b) Justificación

Siguiendo a Beresaluce (2009: 127), “las actividades trabajadas en Reggio Emilia son muy variadas, ya que la organización del aula y los materiales de los que disponen les permite hacerlo así”. Así, la organización de mi aula de prácticas y la gran cantidad de alumnos matriculados no me hubiese permitido trabajar todas las actividades siguiendo algunas de las características de esta metodología y con una única mesa de luz. Al conocer que se llevaban a cabo los grupos interactivos todos los martes, decidí organizar y programar todas las actividades que había planificado para llevarlas a cabo en los grupos interactivos con grupos

reducidos de niños y niñas. Con este modo de organización, además, pude dejar a los niños y niñas cierta libertad para moverse por las actividades de forma autónoma y no era yo la que explicaba las actividades, sino que de ello se encargaba siempre el grupo que le había tocado anteriormente, antes de moverse a otra de las actividades que la maestra preparaba para completar los grupos interactivos.

Según Beresaluce (2009), los temas que se trabajan en las aulas reggianas son temas de gran interés para los niños y niñas que ofrecen una rica estimulación sensorial y enigmas fascinantes. Un ejemplo de estos temas, como ya he comentado anteriormente, es la luz. He elegido este medio para trabajar los números, los colores, la creatividad, la clasificación, la seriación, el acercamiento a la suma, las letras, la narración y la secuencia temporal porque, tras hacer un estudio sobre los contenidos en los que el alumnado presentaba más dificultad, decidí que este medio sería idóneo para trabajarlos debido a la fascinación que ofrece la luz. Además, he incluido una actividad con luz natural (actividad 6), debido a que según Martínez y Ramos (2015: 143) “en las escuelas Reggio Emilia se privilegia el trabajo en espacios abiertos e iluminados, con paneles de vidrio en lugar de paredes, ya que la luz natural es un material más con el cual trabajar”.

Antes de decantarme por esta temática para trabajar los distintos contenidos, realicé con los niños/as un experimento con linternas y sus propias sombras para despertar en ellos el interés y la motivación que ofrece luz. Después de realizar esta actividad, organizamos una asamblea con una puesta en común donde escuchamos los distintos pensamientos y preguntas planteadas sobre la luz y consensuamos este tema como temática principal para trabajar los distintos contenidos. En Reggio las asambleas son utilizadas para realizar las puestas en común de los temas a trabajar y las actividades a realizar (Beresaluce, 2009).



Foto 1.- Asamblea inicial. Fuente: elaboración propia.



Foto 2. Asamblea inicial. Fuente: elaboración propia.

Por ello, además, me dispuse a buscar y elaborar materiales translúcidos y coloridos para trabajar cada uno de los contenidos en una mesa de luz, también de elaboración propia. La mesa de luz me permitió, además de trabajar todos estos contenidos de una forma más lúdica y motivadora, eliminar, aunque fuese por un tiempo limitado, la costumbre de trabajar todos los contenidos a través de libros de texto o fichas fotocopiadas. Además de las actividades con mesa de luz, elegí una actividad de creación artística de un mural a través de las sombras que proporciona la luz natural, porque “algunas intervenciones relativamente sencillas pero inteligentes pueden iluminar la curiosidad y las preguntas de los niños” (Vecchi, 2013: 198).

c) Objetivos específicos

Primera semana: Clasificación y composiciones con piedras de colores

Actividad 1. Clasificación de piedras de colores y seriaciones.

- Identificar y reconocer los distintos colores de las piedras.
- Clasificar las piedras atendiendo al color.
- Continuar seriaciones cualitativas reiterativas y no reiterativas de poca dificultad atendiendo al color.

Actividad 2. Composición de obras de arte con piedras de colores.

- Experimentar con la combinación de piedras de distintos colores.
- Producir distintas combinaciones y darles significado.
- Describir las propias composiciones.

Segunda semana: Números

Actividad 3. Asociar significativo y significado.

- Asociar cada número cardinal con su conjunto correspondiente.
- Aprender a identificar los números cardinales de forma atractiva.
- Cuantificar colecciones.

Actividad 4. Sumas.

- Aproximar a la suma de una forma más dinámica, con experimentación y manipulación.

Tercera semana: Colores

Actividad 5. Mezcla de colores con bolsas sensoriales.

- Mejorar el conocimiento y la identificación de los colores.
- Experimentar la mezcla de colores secundarios a través de la luz.

Actividad 6. Pintar la luz.

- Observar y experimentar con luces y sombras.
- Interpretar y dibujar sombras.

Cuarta semana: Letras

Actividad 7. Asociar cada letra a un objeto.

- Identificar y reconocer algunas letras y vocales.
- Trabajar la grafía de distintas letras y vocales.
- Reconocer e identificar el sonido de cada letra y vocal.

Quinta semana: Cuentos

Actividad 7. Elaborar un cuento entre todos.

- Elaborar narraciones sencillas.
- Crear una historia a partir de imágenes distribuidas en la mesa de luz.
- Trabajar la secuencia temporal a través de historias sencillas.

Actividad 8. Proyectar un cuento.

- Experimentar con la proyección de sombras.
- Encontrar y reproducir la imagen adecuada.

d) Duración

El presente proyecto ha tenido una duración de un mes. Las actividades se han distribuido en cinco semanas comprendidas en los meses de abril y mayo de 2016.

e) Materiales

Los materiales usados para cada una de las actividades han sido los siguientes:

Actividad 1. Clasificación de piedras de colores y seriaciones: piedras de colores para la decoración de acuarios, vasos transparentes desechables, mesa de luz, cucharillas desechables de colores de plástico transparente y tarjetas con distintas series.

Actividad 2. Composición de obras de arte con piedras de colores: piedras de colores para la decoración de acuarios, legumbres, hojas secas, macarrones, lana, café molido y mesa de luz.

Actividad 3. Asociar significante y significado: mesa de luz y tarjetas elaboradas con papel celofán, cartulina y plástico para plastificar.

Actividad 4. Sumas: mesa de luz y tarjetas elaboradas con papel celofán, cartulina y plástico para plastificar.

Actividad 5. Mezcla de colores con bolsas sensoriales: mesa de luz y bolsas sensoriales elaboradas con bolsas herméticas transparentes, gel fijador, purpurina, objetos pequeños y colorante alimenticio de distintos colores.

Actividad 6. Pintar la luz: papel continuo blanco y lápices.

Actividad 7. Asociar cada letra a un objeto: mesa de luz y láminas transparentes de colores que representen distintos objetos y tarjetas elaboradas con papel celofán, cartulina y plástico para plastificar.

Actividad 8. Elaborar un cuento entre todos: mesa de luz y láminas transparentes de colores que representen distintos objetos

Actividad 9. Proyectar un cuento: linterna y escenario/proyector del cuento elaborado con cartulina, papel continuo, tapas transparentes de encuadernar y papel charol negro.

f) Desarrollo de las actividades¹

Las distintas actividades se ha desarrollado en el horario de los grupos interactivos con la colaboración de distintos padres y madres. Se han realizado cuatro pequeños grupos que han rotado por las distintas actividades que se han elaborado para ese día, en este caso martes y jueves. En cada sesión, el resto de actividades hasta completar las cuatro por las que tienen que rotar, han sido diseñadas por la maestra. Cada sesión ha tenido una duración de una hora y media. Todas las actividades (excepto las actividades 6 y 9) han sido llevadas a cabo con la ayuda de una mesa de luz de elaboración propia.

Actividad 1. Clasificación de piedras de colores transparentes en la mesa de luz.

Esta actividad ha sido elaborada a partir de la descripción de una actividad encontrada en el siguiente enlace: <https://jugarcontigo.wordpress.com/2016/01/11/discos-translucidos-como-recurso-para-la-mesa-de-luz/> Se les ha proporcionado a un grupo reducido de niños/as una cantidad determinada de este tipo de piedras y tantos vasos transparentes como número de colores había. Los niños/as, en la mesa de luz, han clasificado las piedras por colores en cada uno de los vasos quedando de la siguiente forma:



Foto 3.- Experimentando con la mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Una vez acabada esta clasificación, se les ha entregado a cada grupo un número de tarjetas con distintas seriaciones cualitativas, reiterativas y, algunas no reiterativas, que tenían que continuar en la mesa de luz atendiendo al color de las piedras.

¹ El proceso de documentación se realiza también a partir de fotografías de elaboración propia y con autorización del centro para realizarlas (ver Anexo I).



Foto 4.- Experimentando con la mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 2. Composición de obras de arte con piedras de colores transparentes en la mesa de luz.

Esta actividad es de elaboración propia. Se les ha proporcionado a un grupo reducido de niños/as una cantidad determinada de este tipo de piedras y materiales de la vida cotidiana. Este grupo de niños/as ha elaborado, de forma conjunta, una obra de arte utilizando las distintas piedras de colores, materiales de la vida cotidiana (lana, café molido, hojas secas, legumbres y macarrones) y todo el espacio de la mesa de luz. Cuando han hecho la composición, han expuesto, descrito y mostrado al resto de los compañeros/as su diseño.



Foto 4.- Experimentando con la mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 3. Asociar significante y significado con los números del 1 al 9.

Esta actividad ha sido elaborada a partir de la descripción de una tarea en una de las entradas del siguiente blog: <http://caminemplegats.blogspot.com.es/2012/05/un-cap-de-setmana-molt-sensorial.html> Se les ha proporcionado a un grupo reducido de niños/as nueve tarjetas transparentes de diferentes colores con los números del 1 al 9. A continuación, se les ha repartido otras nueve tarjetas con nueve conjuntos que correspondían a los números cardinales del 1 al 9. En la mesa de luz, los niños/as han elegido una tarjeta con un número cardinal. Después, han buscado y colocado, al lado de ésta la tarjeta, la que contenía en su conjunto tantos círculos como el número cardinal que han elegido, es decir, asociaron el significante con su significado.



Foto 5.- Números y mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 4. Sumas con tarjetas en la mesa de luz.

Esta actividad es de elaboración personal con materiales elaborados a partir de la entrada del blog: <http://caminemplegats.blogspot.com.es/2012/05/un-cap-de-setmana-molt-sensorial.html> Se les ha proporcionado a un grupo reducido de niños/as diez tarjetas transparentes de diferentes colores con los números del 1 al 5 y otras diez tarjetas con cinco conjuntos que correspondían a los números cardinales del 1 al 5. En la mesa de luz, los niños/as han seleccionado las dos tarjetas con los dos números cardinales que querían sumar. A continuación, han buscado y colocado, debajo de las tarjetas de los dos números cardinales que han elegido, las dos tarjetas con el conjunto de números que correspondían a esos dos números cardinales. Por último, han contado los círculos de las dos tarjetas y buscado y colocado la tarjeta con el número cardinal que correspondía al resultado final.

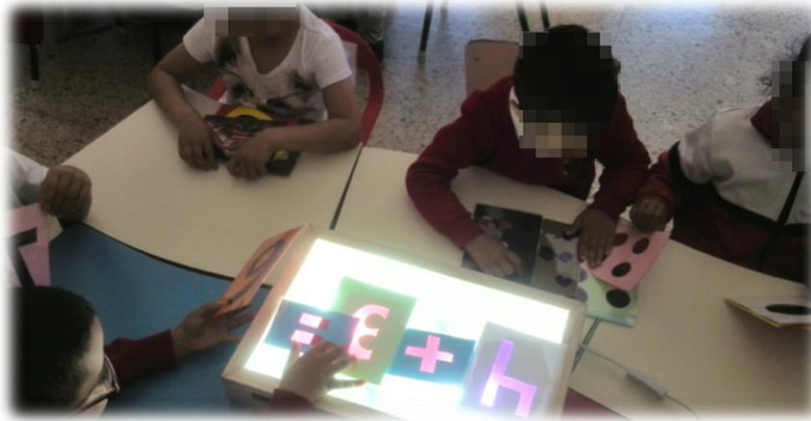


Foto 6.- Números y mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 5. Experimentar la mezcla de colores con bolsas sensoriales en la mesa de luz.

El material de esta actividad ha sido elaborado a partir de la descripción de la siguiente página web: <https://rejugar.wordpress.com/2012/10/03/bolsitas-de-gel/> Se les ha repartido a cada grupo reducido de niños/as un número determinado de bolsas sensoriales de diferentes colores. Las bolsas han sido elaboradas con gel fijador, colorante alimentario de diferentes colores y distintos objetos pequeños o brillantina en su interior. Los niños/as han experimentado la mezcla de colores colocando unas bolsas encima de otras en la mesa de luz.



Foto 7.- Colores, bolsas sensoriales y mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 6. Pintar la luz.

Esta actividad se ha diseñado partiendo de la actividad descrita en Vecchi (2013:199). Utilizando la decoración que tenemos en las ventanas del aula, los niños/as han buscado por el suelo las distintas sombras de estos objetos. Una vez encontradas, hemos colocado un papel continuo en ese lugar para poder dibujarlas. Cuando hemos dibujado todas las sombras

que había en el papel, cada niño/a ha descrito y comentado al resto de la clase lo que creía que significaba y a lo qué se parecía la sombra que había dibujado.



Foto 8.- Pintando la luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 7. Asociar cada letra a un objeto en la mesa de luz.

Esta actividad es de elaboración propia. Se han trabajado, en un grupo reducido de niños/as, las vocales y consonantes que más les cuesta aprender, en general, a los alumno/as de esta clase a través de tarjetas transparentes y coloridas. También se han introducido algunas consonantes que todavía no habían estudiado debido al grado de interés y motivación que prestaban los niños/as con la actividad.

Cada vez que se presentaba una vocal o consonante, los niños/as tenían que decir su sonido. Además, se les ha proporcionado un número determinado de láminas transparentes de colores que representaban distintos objetos. La palabra de cada uno de estos objetos comenzaba por cada una de las consonantes o vocales que tenían en las tarjetas. Los niños/as han asociado a cada tarjeta el objeto que empezaba por esa consonante o vocal quedando de la siguiente forma:



Foto 9.- Vocales, consonantes y mesa de luz. Fuente: elaboración propia.

Actividad 8. Elaborar un cuento entre todos.

Esta actividad se ha diseñado a partir de la siguiente entrada de blog: <http://aulateadelossoles.blogspot.com.es/2014/10/ludo-logic-un-material-muy-versatil.html>

Se les ha proporcionado a un grupo reducido de niños/as una cantidad determinada de imágenes de objetos transparentes y coloridos. Los niños/as han seleccionado, entre esta colección de imágenes, las seis que querían trabajar y las han distribuido por el espacio de la mesa de luz. Una vez distribuidas, los niños/as han inventado entre todos un cuento donde aparecían cada uno de los objetos que habían seleccionado.



Foto 10.- Elaboración de un cuento. Fuente: elaboración propia.

Actividad 9. Proyectar un cuento.

Los materiales para esta actividad han sido diseñados a partir de la actividad descrita en la entrada del siguiente blog:

<http://elblogdesuperpete.blogspot.com.es/2015/10/cuentos-proyectados.html> La última sesión de actividades ha sido la proyección de un cuento a través de un proyector de elaboración propia. El proyector tiene silueta de árbol y contiene diez cilindros con cada una de las imágenes a proyectar con una linterna. Yo misma he sido la encargada de leer el cuento pero han sido los propios alumnos/as los que se han encargado de proyectarlo.

La idea era que experimentaran y buscaran la escena que correspondía a cada parte del cuento y la proyectaran. Cuando acabamos de leer y proyectar la historia, se les dejó un tiempo para que experimentaran con las escenas del proyector, descubriendo así, que si la proyectaban desde una posición más cercana la imagen sería más pequeña y si la proyectan desde una posición más lejana la imagen sería más grande y menos nítida. También se les han dejado las linternas para descubrieran y examinaran su propia sombra.



Foto 11.- Proyectar un cuento. Fuente: elaboración propia.

10. CONCLUSIONES

Una de las conclusiones de este TFG es resaltar la importancia de crear espacios educativos donde se centre la atención en las necesidades infantiles y se dejen de lado las experiencias educativas donde se transmitan conocimientos anticipados y memorísticos, totalmente desconectados de los intereses reales de los niños y niñas (Trilla, 2012). Por ello, es necesario llevar a cabo una metodología alternativa, como es el caso de Reggio Emilia, que busque nuevos caminos y propuestas innovadoras para ir más allá de las estructuras teóricas e instrumentales de la vieja pedagogía (Spaggiari, 2001).

La elaboración de este proyecto y su puesta en práctica me ha permitido comprobar el alto grado de motivación que ha supuesto en ellos trabajar los contenidos en los que presentan más dificultades siguiendo las características del modelo reggiano. Por ejemplo, la mezcla de colores primarios, nunca la habían trabajado de otra forma que no fuese pegando pegatinas del resultado al lado de los dos colores a mezclar. Ellos, cuando pegaban las pegatinas nunca entendían cual era el resultado y porqué, no sabían porqué al lado del amarillo y azul tenían que pegar una pegatina verde. Con la actividad de la mezcla de colores primarios con bolsas sensoriales en la mesa de luz, ellos mismos, a través de hipótesis y experimentación, han podido comprobar que si ponemos encima de la mesa de luz una bolsa amarilla encima de una bolsa azul se ve el color verde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- Arrabal, Juan Manuel, González López, Ignacio y Moral, Antonio (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de Educación Infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre Educación*, 18, 165-200.
- Beresaluce Díez, Rosario (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Beresaluce Díez, Rosario (2009a). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Caminem plegats (2012). *Caminem plegats: Un cap de setmana molt sensorial*. [online] Caminemplegats.blogspot.com.es. Recuperado de: <http://caminemplegats.blogspot.com.es/2012/05/un-cap-de-setmana-molt-sensorial.html> [Consultada: marzo 2016].
- Cebolla-Boado, Héctor, Radl, Jonas, Salazar, Leyre (2013). La enseñanza preescolar y sus efectos en los resultados educativos en España y en el mundo desarrollado. En Héctor Cebolla-Boado, Jonas Radl y Leyre Salazar (Coords.), *Aprendizaje y ciclo. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la adulta* (pp. 21-41). Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Comisión Europea (2011). *Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos nuestros niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Bruselas: COM (2011) 66. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52011DC0066> [Consulta: abril 2016].
- Del Val, Vanessa (2016). [Blog] Recuperado de: <http://aulateadelossoles.blogspot.com.es/2014/10/ludo-logic-un-material-muy-versatil.html> [Consultada: marzo de 2016].

² Este trabajo ha sido referenciado siguiendo las normas APA. Sin embargo, aunque estas normas indiquen que las referencias deben indicarse con el apellido y la inicial del nombre de pila del autor o autora, fundamentándose en Subirats (1994), se ha incluido el nombre completo de los autores y autoras debido a que indicar únicamente la inicial del nombre invisibiliza la producción científica de las mujeres, siendo necesario “detectar y corregir las formas de actuación no igualitarias” (*ibíd.*, 74).

- Gómez, Beatriz (2009, 18 de mayo). Entrevista sobre Reggio Emilia con Beatriz Gómez (Colegio los Nogales). (Archivo de vídeo). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ayOnTwt3GsE
- Hoyuelos, Alfredo (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. Una mirada a la Educación Infantil. *Revista de Participación Educativa*, 12, 171-181.
- Hoyuelos, Alfredo (2001). La construcción de un modelo. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 63-66.
- Jugar Contigo (2016). *Discos translúcidos como recurso para la mesa de luz*. [online] Recuperado de: <https://jugarcontigo.wordpress.com/2016/01/11/discos-translucidos-como-recurso-para-la-mesa-de-luz/> [Consultada: marzo de 2016].
- Martínez, María Pilar y Ramos, Carmen (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En Eulàlia Collelldemont, Núria Padrós y Joan Soler (Eds.) *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Vic: Universitat de Vic.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *En clave de calidad hacia el éxito escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Pereyra, Miguel, Jiménez, Magdalena y Torres, Mónica (2016). Educación y cuidados en la infancia: desafíos y oportunidades en un contexto de crisis socioeconómica. *Revista Un Nuevo País*, 00, 8-9.
- Plan de Centro (2012). *Colegio Concertado San José*. Documento Interno.
- Re-Jugar (2012). *BOLSITAS DE GEL*. [online] Recuperado de: <https://rejugar.wordpress.com/2012/10/03/bolsitas-de-gel/> [Consultada: marzo de 2016].
- Ruiz de Miguel, Covadonga y García, Mercedes (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de educación infantil. *Revista Bordón*, 56, 317-328.
- Spaggiari, Sergio (2001). Atravesar los límites. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 58-62.
- Subirats, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- SúperPT (2015). Súper PT: Cuentos proyectados. [online] [Elblogdesuperpete.blogspot.com.es](http://elblogdesuperpete.blogspot.com.es). Recuperado de: <http://elblogdesuperpete.blogspot.com.es/2015/10/cuentos-proyectados.html> [Consultada: marzo de 2016].
- Trilla, Jaume y Puig, Josep M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 52-55.

- Trilla, Jaume (2012). La crítica a lo establecido y la práctica transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 50-54.
- Valiente, Celia (2011). La erosión del familismo en el Estado de Bienestar en España: las políticas de cuidado de los niños desde 1975. En Elisabeth Almeda Samarach y Dino Di Nella (Eds), *Las familias monoparentales a debate* (pp. 47-66). Barcelona: Copalqui Editorial.
- Vecchi, Vea (2001). La luz: pensamientos, imaginarios y exploraciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 67-73.
- Vecchi, Vea (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

ANEXOS

ANEXO I: AUTORIZACIÓN REALIZACIÓN FOTOGRAFÍAS



COLEGIO SAN JOSÉ
PLAZA STA. BONIFACIA RODRÍGUEZ, 1
GRANADA 18011

D^a María Ángeles Rico López, como Directora Titular del CDP San José,
ubicado en Plaza Santa Bonifacia Rodríguez, 1, Granada.

CERTIFICA:

Que todo el alumnado de Educación Infantil de 5 años tiene la autorización familiar para realizar fotos en el entorno escolar, para uso exclusivo de actividades del Centro.

AUTORIZANDO:

A la maestra en prácticas en el curso 2015-16, Carmen Martín Suárez, a utilizar únicamente las fotos realizadas al grupo, para la presentación de su trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Y para que conste y surta efecto donde proceda, emito el presente certificado.

En Granada, a 23 de mayo de 2016.

COLEGIO SAN JOSÉ

Plaza Sta. Bonifacia Rodríguez,
18011 Granada

M. A. Rico
LA DIRECTORA TITULAR

ANEXO II: POEMA DE LORIS MALAGUZZI SOBRE «LOS CIEN LENGUAJES DE LOS NIÑOS»

El niño

está hecho de cien.

El niño tiene cien lenguas

cien manos

cien pensamientos

cien maneras de pensar

de jugar y de hablar

cien siempre cien

maneras de escuchar

de sorprenderse de amar

cien alegrías

para cantar y entender

cien mundos

que descubrir

cien mundos

que inventar

cien mundos

que soñar.

EL niño tiene

cien lenguas

(y además de cien cien cien)

pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura

le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen:

de pensar sin manos

de actuar sin cabeza

de escuchar y no hablar

de entender sin alegría

de amar y sorprenderse

sólo en Pascua y en Navidad.

Le dicen:

que descubra el mundo que ya existe

y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen:

que descubra el mundo que ya existe

y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen:

que el juego y el trabajo

la realidad y la fantasía

la ciencia y la imaginación

el cielo y la tierra

la razón y el sueño

son cosas que no van juntas

Y le dicen que el cien no existe

El niño dice: «en cambio el cien existe».

Loris Malaguzzi.

Enlace sobre los cien lenguajes del niño:

<http://www.youtube.com/watch?v=BFNi0TcVKTY&list=PLEDD4231C35BA3146>

ANEXO III: EJEMPLO DEL DIARIO REALIZADO EN UNA DE LAS ACTIVIDADES

24/04/2016

Hoy hemos realizado en clase la actividad 4 relacionada con la obtención de colores secundarios a partir de la mezcla de los colores primarios con bolsas sensoriales.

Toda la actividad se ha llevado a cabo en la mesa de luz. La actividad se ha realizado con pequeños grupos de unos 5-6 niños/as aproximadamente.

No ha sido difícil poner en práctica la actividad tal y como se había planeado, pues con esta actividad, los niños/as se han sentido muy motivados al ver que íbamos a trabajar de una forma distinta a la que trabajaban siempre, es decir, sin fichas, sin cuadernos y sin lápices de colores.

Desde el primer momento, los niños/as han manipulado con interés todos los materiales y han comenzado a experimentar con las bolsas sensoriales y algunas tarjetas de colores utilizándolas como gafas. - “Seño, lo veo todo de muchos colores”, me decía una de las niñas mientras experimentaba.



Fuente: elaboración propia.

En ningún momento les he explicado ni dado indicaciones de lo que tenían que hacer, simplemente he lanzado algunas preguntas del tipo: ¿qué color aparecería si colocáramos la bolsa amarilla encima de la bolsa azul?. De esta manera, ellos han podido elaborar sus propias hipótesis y han comprobado por ellos mismo el resultado.



Fuente: elaboración propia.

La sorpresa que se han llevado al descubrir que muchas de sus hipótesis eran ciertas y algunas de ellas totalmente erróneas, les ha impulsado a querer seguir descubriendo y a elaborar otras actividades y exploraciones. Por ejemplo: en una de las bolsas sensoriales que contenía serpentina brillante con forma de números, han buscado y contado el número de veces que se repetían todos y cada uno de estos números.

Otro ejemplo de actividad que ha surgido y que ha sido propuesta por ellos, ha sido la elaboración de un arcoíris en la mesa de luz utilizando todos los colores disponibles en las bolsas sensoriales.

Cuando terminamos la sesión, los niños/as le pidieron a la maestra volver a trabajar con la “mesa brillante”, como ellos la denominan, y con las “bolsas blanditas transparentes de todos los colores”. Este tipo de comentarios y sus caras de sorprendidos al ver los resultados de sus experimentaciones, me hace sentirme satisfecha con todo el trabajo que he realizado y diseñado.

ANEXO IV: PLANTILLA CON INDICADORES DE OBSERVACIÓN

Plantilla con indicadores de observación para evaluar cada una de las actividades:

	Sí	No	En proceso	Observaciones
¿Realizaron la actividad?				
¿Participaron todos y cada uno de los niños y niñas del grupo?				
¿Se sentían motivados o motivadas con la realización de la actividad?				
¿Han experimentado con los materiales y la actividad presentada?				
¿Podían los alumnos y alumnas realizar la actividad sin la necesidad de detalladas explicaciones previas y constantes por parte del maestro o maestra?				
¿Cooperan e interactúan con sus iguales?				
¿Se cumplieron los objetivos previstos?				
¿Han surgido otras formas de llevar a cabo la actividad?				
Posibles mejoras de la actividad.				