

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE
DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD
AUTÓNOMA DE CANARIAS: MÉRITO DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA
PROVINCIA DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

JOSEFA RODRÍGUEZ PULIDO

Las Palmas de Gran Canaria, 3 de Abril de 1997

Título de la tesis:

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS: MÉRITO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA PROVINCIA DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Thesis title:

THE EVALUATION OF THE CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE CANARY AUTONOMOUS REGION: MERIT OF THE PROGRAM OF THE CONTINUOUS TRAINING OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHING STAFF IN THE PROVINCE OF LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Dentro del marco competencial de la Comunidad Autónoma de Canarias, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, realiza diferentes actividades de Formación Permanente destinadas al profesorado de los diferentes niveles educativos no universitarios. Poco a poco se diseña el plan de Formación Permanente de la Comunidad y se pone en marcha diferentes programas de Formación. El desarrollo del presente trabajo tiene lugar en el marco de un contexto formativo, donde existe intervención de diferentes organismos públicos, Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. De un lado, se organiza la selección y acceso del profesorado participante en el Curso de Especialización y de otro, la organización de los diferentes aspectos y agentes encargados de la Formación. Es aquí cuando surge nuestro interés sobre el posible mérito que pueda tener un programa. Preocupados por ello comenzamos a indagar en la Evaluación de un programa de Especialización de Educación Infantil desarrollado en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria, durante el curso académico 94-95. Está organizado en diferentes fases (cursos-seminarios permanentes-prácticas en centro) y en el mismo participan alrededor de 16 profesores. Con motivo de la preocupación existente, consideramos importante la aplicación de un concepto como la reflexividad, para describir una pluralidad de ideas científicas, prácticas escolares e intenciones que cada profesor posee. La estrategia adoptada en la investigación se aplica a través de la realización de múltiples cuestionarios, entrevistas y diarios-viñetas que van delimitando la Carpeta docente (portfolio) de cada profesor en entrenamiento. Adoptando, por consiguiente, la presente investigación un planteamiento de corte naturalista, coincidiendo con las primeras manifestaciones, a favor de la reflexibilidad, detectadas en la literatura pedagógica reciente sobre curriculum, organización escolar y Formación del Profesorado, que también rastrean la preocupación planteada a través de métodos interpretativos para la aplicación en la Formación Permanente. En consecuencia, los hallazgos detectados nos indica que es posible la Evaluación de un programa de Formación de Educación Infantil, tomando como instrumento válido la Carpeta docente que cada profesor elabora a lo largo del desarrollo del proceso de entrenamiento.

41/1996-97

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO**

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de APTO CUM LAUDE POR UNANIMIDAD Las Palmas de Gran Canaria a 5 de junio de 1997.

El/a Presidente/a: Dr. D. Pedro S. Vicente Rodríguez,

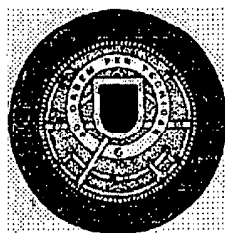
El/a Secretario/a: Dr. D. Luis Mazorra Manrique de Lara,

El/a Vocal: Dr. D. Jesus Garrido Landivar,

El/a Vocal: Dr. D. Aurelio Villa Sánchez,

El/a Vocal: Dra. Dña. María Dolores García Fernández,

El/a Doctorando/a: D^a. Josefa Rodríguez Pulido,



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
(DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN)

La Evaluación de la Formación Permanente
del Profesorado en la Comunidad
Autónoma de Canarias: Mérito del
Programa de Formación Permanente del
Profesorado de Educación Infantil en la
Provincia de las Palmas de Gran Canaria

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor
por la Lcda. Doña Josefa Rodríguez Pulido, bajo la
dirección del Dtor. D. L. M. Villar Angulo.

El Director
Dtor. L.M. Villar Angulo

El Doctorando
Doña Josefa Rodríguez

Las Palmas de Gran Canaria, 3 Abril de 1997

**La Evaluación de la Formación Permanente
del Profesorado en la Comunidad
Autónoma de Canarias: Mérito del
Programa de Formación Permanente del
Profesorado de Educación Infantil en la
Provincia de las Palmas de Gran Canaria**

AGRADECIMIENTOS

Cualquier trabajo docente e investigador, lleva apareado una serie de factores que de forma directa e indirecta repercute positivamente en el desarrollo futuro de la tarea que se está realizando. Por todo ello desde estas páginas quiero agradecer a todas aquellas personas que me han apoyado, animado, alentado a lo largo de los últimos años para que esta investigación tuviera un punto y seguido en mi trayecto investigador.

Especial mención desde lo más profundo de mis sentimientos personales y profesionales al Dtor. Don Luis Miguel Villar Angulo. Agradecer sin palabras, el hecho que durante los últimos seis años con sus sugerencias, consejos y apoyos, alentó la continuidad en la trayectoria investigadora. Perdón por usurpar su tiempo personal, familiar y profesional con las citas departamentales y las escuchas telefónicas. Espero seguir afrontando retos conjuntos. Gracias en mayúscula por todo.

A todas las profesoras participantes del Curso de Especialización de Educación Infantil del curso académico 1994-95 y a la coordinadora, Doña Dolores Verde Trujillo, la colaboración y apoyo prestado hacia el desarrollo de la investigación y el acercamiento al conocimiento de la Educación Infantil en la Comunidad Canaria.

Agradecer a una de las incondicionales ex-alumnas y maestra Doña Trinidad Mentado Labao, la ayuda prestada para la elaboración y desarrollo del presente trabajo, desde la primera hasta la última página. Gracias por no abandonar en los momentos tan decisivos para las dos. De forma especial agradecer la colaboración en el tratamiento estadístico a Doña Julia Marrero Cabrera.

A mi amiga y compañera, Doña Fátima Sosa Moreno, agradecerle el apoyo personal y profesional demostrado durante todos los años que llevamos trabajando juntas. En especial, darle las gracias de corazón, por su esfuerzo docente en el curso académico 95-96 para dedicarme a la realización de la Tesis Doctoral.

No quisiera abandonar esta líneas, sin mencionar a Doña Victoria Aguiar Perera y Doña Carmen Isabel Reyes García, para agradecerle su apoyo y colaboración emocional-profesional y decirle que el resultado final vale un sacrificio personal. Adelante con los retos que nos hemos planteado. A Don Felix Guillen, por los incordiosos consejos escuchados desde su voz, pero que el tiempo los transformó en dichosos y agradecidos. Gracias. A mis ex-compañeros del ICE, que durante todos los años compartidos, confiaron, alentaron y apoyaron la realización de este trabajo.

Compañera inseparable, a pesar de sus trece años de vida fue Elisa Fernández, que durante muchas horas compartió los más íntimos sentimientos, además de prestar ayuda en la propia investigación. En la lucha está el esfuerzo. Además creo de justicia agradecerle, a aquellas personas que no han confiado en mí, el hecho de potenciar el planteamiento de este reto profesional.

Los sentimientos personales a lo largo del Desarrollo Profesional del individuo adoptan un papel importa y en este caso quiero agradecer a J.A.P., el hecho de soportar, alentar y criticar los diferentes momentos emocionales vividos a lo largo del trabajo que vamos a presentar. Gracias para siempre.

INDICE

<i>RESUMEN</i>	<i>Páginas</i> 14
----------------	----------------------

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

<i>CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</i>	
	<i>Páginas</i>
<i>I.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	16
<i>I.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</i>	22
<i>I.3. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN</i>	23
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	30

<i>CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA</i>	
	<i>Páginas</i>
<i>II.1. EVALUACIÓN</i>	37
<i>II.2. LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE</i>	47
<i>II.3. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE: EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</i>	75
<i>II.4. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</i>	106
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	122

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

<i>CAPÍTULO III. MUESTRA Y PROCESO</i>	
	<i>Páginas</i>
<i>III.1. SUJETOS Y SUS CONTEXTOS</i>	157
<i>III.2. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CANARIAS</i>	165
<i>III.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN</i>	166
<i>III.4. FASES DE ENTRENAMIENTO DE FORMACIÓN PERMANENTE</i>	169
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	172

CAPÍTULO IV. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

	<i>Páginas</i>
<i>IV.1. RECOGIDA DE DATOS</i>	176
<i>IV.2. ANÁLISIS DE DATOS</i>	199
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	398

TERCERA PARTE: RESULTADOS**CAPÍTULO V. HALLAZGOS**

	<i>Páginas</i>
<i>V.1. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y EVIDENCIAS</i>	416
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	623

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

	<i>Páginas</i>
<i>VI.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	626
<i>VI.2. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	643
<i>VI.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	650
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	651

ANEXOS

	<i>Páginas</i>
<i>1. CUESTIONARIOS</i>	655
<i>2. ENTREVISTAS</i>	715
<i>3. DIARIOS/VIÑETAS</i>	728

RELACION DE CUADROS

	Páginas
CAPÍTULO PRIMERO	
Cuadro 1 Elementos e implicaciones, según el currículum de Educación Infantil que determinan el perfil del maestro de este nivel educativo	25
Cuadro 2 Facetas de la investigación	26
Cuadro 3 Aspectos relevantes en la Educación Infantil	26
Cuadro 4 Nivel de reflexión	27
Cuadro 5 Orientación reflexiva	27
Cuadro 6 Estilo reflexivo	27
Cuadro 7 Tiempo didáctico	28
Cuadro 8 Conocimiento	28
Cuadro 9 Forma	28
Cuadro 10 Uso	28
Cuadro 11 Faceta nivel de reflexión	29
Cuadro 12 Faceta orientación de la reflexión	29
Cuadro 13 Faceta estilo de reflexión	29
Cuadro 14 Faceta tiempo de reflexión	30
Cuadro 15 Faceta conocimiento de reflexión	30
Cuadro 16 Faceta forma de reflexión	30
Cuadro 17 Faceta uso de reflexión	30
CAPÍTULO SEGUNDO	
Cuadro 18 Diferencias entre la evaluación formativa y la sumativa	40
Cuadro 19 Adaptación realizada por Mingorance (1994)	41
Cuadro 20 Variables e indicadores de la evaluación	44
Cuadro 21 Segmentos, tipos y valores en la evaluación tomados de Alvarez (1993)	51
Cuadro 22 Reflexión y conocimiento profesional. Una secuencia cartográfica	64
Cuadro 23 Hayon, Conocimiento pedagógico-profesional y reflexión	65
Cuadro 24 Cambios políticos producidos en la Comunidad Autónoma de Canarias	82
Cuadro 25 La Formación Permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias	91
Cuadro 26 Aspectos relevantes de la Evaluación de la Formación del Profesorado	104
Cuadro 27 Capacidades básicas de la Educación Infantil	107
Cuadro 28 Otros aspectos relevantes en la Educación Infantil	116
CAPÍTULO TERCERO	
Cuadro 29 Años de experiencia del profesorado en entrenamiento	158
Cuadro 30 Plan de acceso de formación	158
Cuadro 31 Niveles educativos donde han ejercido	159
Cuadro 32 Años en cada nivel educativo: ciclo inicial	159
Cuadro 33 Años en cada nivel educativo: ciclo medio	160
Cuadro 34 Años en cada nivel educativo: ciclo superior	160
Cuadro 35 Años en cada nivel educativo: otras modalidades	160
Cuadro 36 Años de experiencia en la Educación Infantil	161
Cuadro 37 Motivos por los que acceden a la Educación Infantil	161
Cuadro 38 Formación a lo largo de su trayectoria docente	162
Cuadro 39 Tamaño del centro donde trabajan	162
Cuadro 40 Años de permanencia en el actual centro	163
Cuadro 41 Distribución de horas, contenidos y ponentes del curso	170
Cuadro 42 Distribución de horas, contenidos y ponentes del curso	170
Cuadro 43 Distribución de horas, contenidos y ponentes del curso	170
Cuadro 44 Distribución de horas, contenidos y ponentes del curso	171
Cuadro 45 Temporalización de los seminarios permanentes	171
Cuadro 46 Años de experiencia agrupados por intervalos del profesorado de Educación Infantil	172
CAPÍTULO CUARTO	
Cuadro 47 Cuestionario identificación personal de los participantes en el programa	184
Cuadro 48 Cuestionario metodología del curso de Educación Infantil	185
Cuadro 49 Cuestionario clima en el aula de Educación Infantil	185
Cuadro 50 Cuestionario papel del profesor en Educación Infantil	186
Cuadro 51 Cuestionario estilo personal del profesor de Educación Infantil	186
Cuadro 52 Cuestionario conocimientos del profesor de Educación Infantil	186
Cuadro 53.1 Cuestionario práctica diaria en la Educación Infantil	187

Cuadro 53.2 Cuestionario práctica diaria en la Educación Infantil	187
Cuadro 54 Capacidades en la Educación Infantil	187
Cuadro 55 Cuestionario capacidades de la Educación Infantil	187
Cuadro 56 Cuestionario metodología de la Educación Infantil	188
Cuadro 57 Cuestionario el lenguaje en la Educación Infantil	189
Cuadro 58 Cuestionario el juego en la Educación Infantil	189
Cuadro 59 Cuestionario el espacio en la Educación Infantil	190
Cuadro 60 Cuestionario diseño curricular en la Educación Infantil	190
Cuadro 61 Cuestionario educación afectivo-sexual en la Educación Infantil	190
Cuadro 62 Cuestionario educación familiar en la Educación Infantil	191
Cuadro 63 Cuestionario plástica en la Educación Infantil	191
Cuadro 64 Cuestionario nuevas tecnologías en la Educación Infantil	191
Cuadro 65 Cuestionario desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil	191
Cuadro 66 Cuestionario educación para salud en la Educación Infantil	192
Cuadro 67 Cuestionario psicomotricidad en la Educación Infantil	192
Cuadro 68 Cuestionario el tiempo en la Educación Infantil	192
Cuadro 69 Entrevista estilo reflexivo sobre la acción en la Educación Infantil	194
Cuadro 70 Entrevista evaluación en la Educación Infantil	195
Cuadro 71 Entrevista el juego en la Educación Infantil	195
Cuadro 72 Entrevista el espacio en Educación Infantil	196
Cuadro 73 Entrevista diseño curricular en la Educación Infantil	196
Cuadro 74 Entrevista psicomotricidad en la Educación Infantil	196
Cuadro 75 Entrevista el tiempo en la Educación Infantil	196
Cuadro 76 Viñeta desarrollo de la clase en Educación Infantil	198
Cuadro 77 Viñeta características del aula en la Educación Infantil	198
Cuadro 78 Viñeta juego en la Educación Infantil	198
Cuadro 79 Viñeta espacio en la Educación Infantil	198
Cuadro 80 Viñeta psicomotricidad en la Educación Infantil	198
Cuadro 81 Viñeta tiempo en la Educación Infantil	198
Cuadro 82 Distribución de la relación entre la muestra y el procedimiento de recogida de datos	201
Cuadro 83 Identificación de los años dedicados a la Educación Infantil	201
Cuadro 84 Planes de acceso a la Formación Inicial	202
Cuadro 85 Niveles Desarrollo Profesional	202
Cuadro 86 Distribución temporal del profesorado en el Ciclo Inicial	203
Cuadro 87 Distribución temporal del profesorado en el Ciclo Medio	203
Cuadro 88 Distribución temporal del profesorado en el Ciclo Superior	203
Cuadro 89 Distribución temporal del profesorado en Educación Especial	203
Cuadro 90 Distribución temporal del profesorado en Educación de Adultos	203
Cuadro 91 Distribución temporal del profesorado de apoyo	203
Cuadro 92 Distribución de los años de experiencia docente	204
Cuadro 93 Distribución de los motivos de acceso a la Educación Infantil	204
Cuadro 94 Distribución vías de acceso a la Formación del profesorado	204
Cuadro 95 Identificación del tipo de Centro	205
Cuadro 96 Identificación del tamaño del Centro	205
Cuadro 97 Ubicación geográfica del Centro	205
Cuadro 98 Identificación de los años de Permanencia en el Centro	205
Cuadro 99 Identificación personal y del Centro	206
Cuadro 100 Códigos aspectos básicos del currículum	208
Cuadro 101 Códigos secuenciados de los contenidos	209
Cuadro 102 Códigos etapas evolutivas de la Educación Infantil	209
Cuadro 103 Códigos sugerencias sobre la Educación Infantil	210
Cuadro 104 Códigos material utilizado en la Educación Infantil	211
Cuadro 105 Códigos estrategias metodológicas utilizadas en la Educación Infantil	212
Cuadro 106 Códigos estrategias metodológicas utilizadas en la Educación Infantil	213
Cuadro 107 Códigos recursos utilizados en la Educación Infantil	214
Cuadro 108 Códigos orientación del proceso educativo en la Educación Infantil	215
Cuadro 109 Códigos actitud del grupo en Educación Infantil	216
Cuadro 110 Códigos actitud del grupo en Educación Infantil	217
Cuadro 111 Códigos interés en la Educación Infantil	218
Cuadro 112 Códigos interés en la Educación Infantil	219
Cuadro 113 Códigos cercanía humana en la Educación Infantil	220
Cuadro 114 Códigos relación profesor-colegas	221
Cuadro 115 Códigos relación profesor-colegas	222
Cuadro 116 Códigos papel del profesor en Educación Infantil	224
Cuadro 117 Códigos significado del profesor de Educación Infantil	225

Cuadro 118	Códigos significado del profesor de Educación Infantil	226
Cuadro 119	Códigos dedicación a la Educación Infantil	227
Cuadro 120	Códigos formas de cambio como profesor de Educación Infantil	228
Cuadro 121	Códigos rasgos del profesor de Educación Infantil	229
Cuadro 122	Códigos capacidades del profesor de Educación Infantil	231
Cuadro 123	Códigos capacidades del profesor de Educación Infantil	232
Cuadro 124	Códigos valoración teoría-práctica en la Educación Infantil	232
Cuadro 125	Códigos necesidad de formación en la Educación Infantil	233
Cuadro 126	Códigos cambios producidos en la Educación Infantil	234
Cuadro 127	Códigos aplicación del material en Educación Infantil	235
Cuadro 128	Códigos gustos en la Educación Infantil	236
Cuadro 129	Códigos justificación de la enseñanza en la Educación Infantil	237
Cuadro 130	Códigos criterios sobre la Educación Infantil	239
Cuadro 131	Códigos valioso de la Educación Infantil	240
Cuadro 132	Códigos valioso de la Educación Infantil	241
Cuadro 133	Códigos satisfacción en la Educación Infantil	242
Cuadro 134	Códigos satisfacción en la Educación Infantil	243
Cuadro 135	Códigos momentos favoritos en la Educación Infantil	244
Cuadro 136	Códigos cambios positivos en la Educación Infantil	245
Cuadro 137	Códigos cambios positivos en la Educación Infantil	246
Cuadro 138	Códigos relación de la capacidad de identificar	247
Cuadro 139	Códigos relación de la capacidad de expresar	247
Cuadro 140	Códigos relación de la capacidad de descubrir	248
Cuadro 141	Códigos relación de la capacidad de conocer	249
Cuadro 142	Códigos relación de la capacidad de cococer	250
Cuadro 143	Códigos relación de la capacidad de controlar	250
Cuadro 144	Códigos relación de la capacidad de relacionar	251
Cuadro 145	Códigos relación de la capacidad de relacionar	251
Cuadro 146	Códigos de la capacidad de observar	253
Cuadro 147	Códigos de la capacidad de explorar	253
Cuadro 148	Códigos de la capacidad de regular	254
Cuadro 149	Códigos de la capacidad de coordinar	254
Cuadro 150	Códigos de la capacidad de coordinar	255
Cuadro 151	Códigos de la capacidad de comprender	255
Cuadro 152	Códigos de la capacidad de comprender	255
Cuadro 153	Códigos de la capacidad de comunicarse	256
Cuadro 154	Códigos de la capacidad de valorar	257
Cuadro 155	Códigos de la capacidad de adquirir	258
Cuadro 156	Códigos de la capacidad de adquirir	258
Cuadro 157	Códigos relación de la capacidad de actuar	259
Cuadro 158	Códigos relación de la capacidad de actuar	259
Cuadro 159	Códigos relación de la capacidad de aportar	259
Cuadro 160	Códigos relación de la capacidad de establecer	260
Cuadro 161	Códigos relación de la capacidad de representar	260
Cuadro 162	Códigos relación de la capacidad de utilizar	261
Cuadro 163	Códigos relación de la capacidad de enriquecer	261
Cuadro 164	Códigos metodología proporcionar situaciones y experiencias	263
Cuadro 165	Códigos metodología basada en la motivación	263
Cuadro 166	Códigos metodología basada en los contenidos significativos	264
Cuadro 167	Códigos metodología basada en los contenidos significativos	265
Cuadro 168	Códigos papel del lenguaje en la Educación Infantil	266
Cuadro 169	Códigos principios básicos del juego en la Educación Infantil	267
Cuadro 170	Códigos actividades de juego en Educación Infantil	268
Cuadro 171	Códigos herramienta del juego en la Educación Infantil	269
Cuadro 172	Códigos criterios selección del juego en la Educación Infantil	271
Cuadro 173	Códigos clasificación de juegos en la Educación Infantil	272
Cuadro 174	Códigos espacio como respuesta a factores fisiológicos y afectivos	273
Cuadro 175	Códigos espacio como actividad en la Educación Infantil	274
Cuadro 176	Códigos utilidad del espacio en la Educación Infantil	275
Cuadro 177	Códigos flexibilidad del espacio en la Educación Infantil	276
Cuadro 178	Códigos importancia de los DCB en la Educación Infantil	277
Cuadro 179	Códigos opinión sobre los DCB para la Educación Infantil	279
Cuadro 180	Códigos documentos elaboración de los DCB en la Educación Infantil	280
Cuadro 181	Códigos temporalización de los diseños en la Educación Infantil	281
Cuadro 182	Códigos criterios sobre el diseño curricular en la Educación Infantil	283
Cuadro 183	Códigos importancia de la educación afectivo-sexual en Ed. Infantil	284

Cuadro 184 Códigos trabajo afectivo sexual en el aula de educación Infantil	285
Cuadro 185 Código formación afectivo-sexual en la Educación Infantil	286
Cuadro 186 Códigos papel de la familia en la Educación Infantil	288
Cuadro 187 Códigos colaboración de los padres en la Educación Infantil	289
Cuadro 188 Códigos relación con los padres en Educación Infantil	290
Cuadro 189 Códigos materiales de la Educación Infantil	292
Cuadro 190 Códigos criterios de utilidad del material en la Educación Infantil	293
Cuadro 191 Códigos fuentes de orientación del material en Educación Infantil	294
Cuadro 192 Códigos recursos didácticos utilizados en Educación Infantil	295
Cuadro 193 Códigos realidad de las nuevas tecnologías en la Educación Infantil	297
Cuadro 194 Códigos innovación de las nuevas tecnologías en la Educación Infantil	298
Cuadro 195 Códigos importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil	299
Cuadro 196 Códigos importancia lenguaje-desarrollo matemático en la Educación Infantil	300
Cuadro 197 Códigos aspectos prioritarios del desarrollo matemático	301
Cuadro 198 Códigos contenidos de salud en la Educación Infantil	303
Cuadro 199 Códigos relación salud-autoestima en la Educación Infantil	304
Cuadro 200 Códigos actividades de educación salud en Educación Infantil	305
Cuadro 201 Códigos importancia de la psicomotricidad en la Educación Infantil	307
Cuadro 202 Códigos aspectos básicos de la psicomotricidad en Educación Infantil	308
Cuadro 203 Códigos áreas de aplicación de la psicomotricidad en la Educación Infantil	309
Cuadro 204 Códigos relación psicomotricidad lenguaje-juego en la Educación Infantil	310
Cuadro 205 Códigos importancia del tiempo en el aula de Educación Infantil	312
Cuadro 206 Códigos relación espacio tiempo en Educación Infantil	313
Cuadro 207 Códigos relación centro-espacio y tiempo	314
Cuadro 208 Códigos flexibilidad del tiempo en Educación Infantil	315
Cuadro 209 Códigos la observación en Educación Infantil	316
Cuadro 210 Códigos modalidades de evaluación en la Educación Infantil	316
Cuadro 211 Códigos temporalización de la evaluación en la Educación Infantil	317
Cuadro 212 Códigos aspectos básicos del juego en la Educación Infantil	318
Cuadro 213 Códigos confección del material en Educación Infantil	319
Cuadro 214 Códigos temporalización del juego en la Educación Infantil	321
Cuadro 215 Códigos material utilizado en el aula de Educación Infantil	322
Cuadro 216 Códigos agrupamientos en el aula de Educación Infantil	323
Cuadro 217 Códigos relación actividad-centro en la Educación Infantil	325
Cuadro 218 Códigos elaboración de la unidad didáctica en la Educación Infantil	327
Cuadro 219 Códigos importancia PEC-PCC en la Educación Infantil	328
Cuadro 220 Códigos los DCB en la Educación Infantil	329
Cuadro 221 Códigos preconceptualización de la psicomotricidad en la Educación Infantil	330
Cuadro 222 Códigos aspectos básicos de la psicomotricidad en la Educación Infantil	331
Cuadro 223 Códigos actividades de psicomotricidad en la Educación Infantil	333
Cuadro 224 Códigos conceptualización tiempo en la Educación Infantil	334
Cuadro 225 Códigos criterios de distribución temporal en la Educación Infantil	335
Cuadro 226 Códigos relación espacio-tiempo en la Educación Infantil	336
Cuadro 227 Caso 1 Desarrollo de clase	337
Cuadro 228 Caso 3 Desarrollo de clase	338
Cuadro 229 Caso 4 Desarrollo de clase	339
Cuadro 230 Caso 5 Desarrollo de clase	340
Cuadro 231 Caso 6 Desarrollo de clase	341
Cuadro 232 Caso 7 Desarrollo de clase	342
Cuadro 233 Caso 8 Desarrollo de clase	343
Cuadro 234 Caso 9 Desarrollo de clase	344
Cuadro 235 Caso 10 Desarrollo de clase	345
Cuadro 236 Caso 11 Desarrollo de clase	346
Cuadro 237 Caso 12 Desarrollo de clase	347
Cuadro 238 Caso 13 Desarrollo de clase	349
Cuadro 239 Caso 14 Desarrollo de clase	350
Cuadro 240 Caso 15 Desarrollo de clase	351
Cuadro 241 Caso 16 Desarrollo de clase	354
Cuadro 242 Caso 2 Características del aula	355
Cuadro 243 Caso 3 Características del aula	355
Cuadro 244 Caso 4 Características del aula	356

Cuadro 245 Caso 5 Características del aula	357
Cuadro 246 Caso 6 Características del aula	357
Cuadro 247 Caso 7 Características del aula	358
Cuadro 248 Caso 8 Características del aula	358
Cuadro 249 Caso 9 Características del aula	359
Cuadro 250 Caso 11 Características del aula	360
Cuadro 251 Caso 12 Características del aula	361
Cuadro 252 Caso 14 Características del aula	363
Cuadro 253 Caso 15 Características del aula	365
Cuadro 254 Caso 1 Tipos de juegos en el aula	366
Cuadro 255 Caso 2 Tipos de juegos en el aula	366
Cuadro 256 Caso 3 Tipos de juegos en el aula	367
Cuadro 257 Caso 4 Tipos de juegos en el aula	367
Cuadro 258 Caso 5 Tipos de juegos en el aula	368
Cuadro 259 Caso 6 Tipos de juegos en el aula	368
Cuadro 260 Caso 7 Tipos de juegos en el aula	369
Cuadro 261 Caso 8 Tipos de juegos en el aula	369
Cuadro 262 Caso 9 Tipos de juegos en el aula	370
Cuadro 263 Caso 10 Tipos de juegos en el aula	370
Cuadro 264 Caso 11 Tipos de juegos en el aula	371
Cuadro 265 Caso 12 Tipos de juegos en el aula	371
Cuadro 266 Caso 13 Tipos de juegos en el aula	372
Cuadro 267 Caso 14 Tipos de juegos en el aula	373
Cuadro 268 Caso 15 Tipos de juegos en el aula	373
Cuadro 269 Caso 16 Tipos de juegos en el aula	374
Cuadro 270 Caso 1 Distribución espacial	374
Cuadro 271 Caso 2 Distribución espacial	375
Cuadro 272 Caso 3 Distribución espacial	375
Cuadro 273 Caso 4 Distribución espacial	376
Cuadro 274 Caso 5 Distribución espacial	376
Cuadro 275 Caso 6 Distribución espacial	377
Cuadro 276 Caso 7 Distribución espacial	377
Cuadro 277 Caso 8 Distribución espacial	377
Cuadro 278 Caso 9 Distribución espacial	378
Cuadro 279 Caso 10 Distribución espacial	378
Cuadro 280 Caso 11 Distribución espacial	379
Cuadro 281 Caso 12 Distribución espacial	379
Cuadro 282 Caso 13 Distribución espacial	379
Cuadro 283 Caso 14 Distribución espacial	380
Cuadro 284 Caso 15 Distribución espacial	380
Cuadro 285 Caso 16 Distribución espacial	381
Cuadro 286 Caso 1 Práctica psicomotricidad	381
Cuadro 287 Caso 2 Práctica psicomotricidad	382
Cuadro 288 Caso 3 Práctica psicomotricidad	382
Cuadro 289 Caso 4 Práctica psicomotricidad	383
Cuadro 290 Caso 5 Práctica psicomotricidad	383
Cuadro 291 Caso 6 Práctica psicomotricidad	384
Cuadro 292 Caso 7 Práctica psicomotricidad	384
Cuadro 293 Caso 8 Práctica psicomotricidad	384
Cuadro 294 Caso 9 Práctica psicomotricidad	385
Cuadro 295 Caso 10 Práctica psicomotricidad	385
Cuadro 296 Caso 11 Práctica psicomotricidad	386
Cuadro 297 Caso 13 Práctica psicomotricidad	387
Cuadro 298 Caso 14 Práctica psicomotricidad	388
Cuadro 299 Caso 15 Práctica psicomotricidad	388
Cuadro 300 Caso 16 Práctica psicomotricidad	389
Cuadro 301 Caso 1 El tiempo	390
Cuadro 302 Caso 2 El tiempo	390
Cuadro 303 Caso 3 El tiempo	391
Cuadro 304 Caso 4 El tiempo	391
Cuadro 305 Caso 5 El tiempo	392
Cuadro 306 Caso 6 El tiempo	392
Cuadro 307 Caso 7 El tiempo	393
Cuadro 308 Caso 8 El tiempo	394
Cuadro 309 Caso 9 El tiempo	394
Cuadro 310 Caso 10 El tiempo	395

Cuadro 311 Caso 12 El tiempo	395
Cuadro 312 Caso 13 El tiempo	396
Cuadro 313 Caso 14 El tiempo	396
Cuadro 314 Caso 15 El tiempo	397
Cuadro 315 Caso 16 El tiempo	398
CAPÍTULO CINCO	
Cuadro 316 Identificación personal del profesorado en formación	416
Cuadro 317 Identificación del centro del profesorado en formación	417
Cuadro 318 Papel del profesor en Educación Infantil	418
Cuadro 319 Significado del profesor en la Educación Infantil	419
Cuadro 320 Motivos de acceso a la Educación Infantil	419
Cuadro 321 Posibles cambios futuros en la Educación Infantil	419
Cuadro 322 El lenguaje en la Educación Infantil	420
Cuadro 323 Principios básicos del lenguaje en la Educación Infantil	420
Cuadro 324 Actividades de desarrollo del lenguaje en Educación Infantil	421
Cuadro 325 Importancia del juego en la Educación Infantil	421
Cuadro 326 Criterios básicos sobre el uso del juego en la Educación Infantil	422
Cuadro 327 Clasificación del juego en la Educación Infantil	422
Cuadro 328 Aspectos cubiertos por el juego en la Educación Infantil	422
Cuadro 329 Material de confección del juego en Educación Infantil	423
Cuadro 330 Temporalización del juego en el aula de Educación Infantil	423
Cuadro 331 Importancia de la educación afectivo-sexual en la Educación Infantil	423
Cuadro 332 Realidad actual de la educación afectivo-sexual en la Educación Infantil	424
Cuadro 333 Necesidad actual de formación sobre la educación sexual en Educación Infantil	424
Cuadro 334 Papel de la familia en Educación Infantil	425
Cuadro 335 Relación padre-profesor en Educación Infantil	425
Cuadro 336 Momentos de colaboración de los padres en Educación Infantil	425
Cuadro 337 Tipos de recursos didácticos utilizados en Educación Infantil	426
Cuadro 338 Utilidad real de las nuevas tecnologías en Educación Infantil	426
Cuadro 339 Necesidad de formación en las nuevas tecnologías en Educación Infantil	427
Cuadro 340 Importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil	427
Cuadro 341 Relación lenguaje-matemática en Educación Infantil	428
Cuadro 342 Aspectos prioritarios del desarrollo lógico-matemático en Educación Infantil	428
Cuadro 343 Importancia del eje transversal de la salud en Educación Infantil	428
Cuadro 344 Realidad de la práctica del eje transversal de la salud de la Educación Infantil	428
Cuadro 345 Tipo de actividad sobre la salud en Educación Infantil	429
Cuadro 346 Orientación del profesor en Educación Infantil	430
Cuadro 347 Significado del ser profesor de Educación Infantil	430
Cuadro 348 Motivos de acceso a la Educación Infantil	431
Cuadro 349 Cambios en Educación Infantil	431
Cuadro 350 Papel del lenguaje en Educación Infantil	432
Cuadro 351 Principios básicos del juego en Educación Infantil	432
Cuadro 352 Tipos de juegos en Educación Infantil	433
Cuadro 353 Importancia del juego en Educación Infantil	433
Cuadro 354 Criterios de selección del juego en Educación Infantil	433
Cuadro 355 Características de los juegos en Educación Infantil	434
Cuadro 356 Estilo del profesor de Educación Infantil	434
Cuadro 357 Capacidades del profesor de Educación Infantil	435
Cuadro 358 Valoración del curso de formación del profesorado de Educación Infantil	435
Cuadro 359 Clima en el aula de Educación Infantil	435
Cuadro 360 Criterios de interés sobre el profesor de Educación Infantil	436
Cuadro 361 Relación profesor-alumno de Educación Infantil	436
Cuadro 362 Tipo de colaboración en Educación Infantil	437
Cuadro 363 Importancia del tiempo en Educación Infantil	437
Cuadro 364 Relación espacio-tiempo en Educación Infantil	438
Cuadro 365 Relación centro-espacio-tiempo en Educación Infantil	438
Cuadro 366 Flexibilidad del tiempo en Educación Infantil	438
Cuadro 367 Concepto tiempo en Educación Infantil	439
Cuadro 368 Criterios de distribución del tiempo en Educación Infantil	439
Cuadro 369 Relación espacio-tiempo en Educación Infantil	439
Cuadro 370 Importancia del espacio en Educación Infantil	441

Cuadro 371 Criterios de necesidad espacial en Educación Infantil	440
Cuadro 372 Importancia del espacio en Educación Infantil	440
Cuadro 373 Criterios de flexibilidad del espacio en Educación Infantil	440
Cuadro 374 Materiales propios de la Educación Infantil	441
Cuadro 375 Criterios de agrupamiento en la Educación Infantil	441
Cuadro 376 Criterios de aplicación de las actividades en Educación Infantil	441
Cuadro 377 Aspectos cubiertos en Educación Infantil	442
Cuadro 378 Criterios de desarrollo de los contenidos en Educación Infantil	442
Cuadro 379 Secuenciación de los contenidos en Educación Infantil	443
Cuadro 380 Sugerencias sobre la Educación Infantil	443
Cuadro 381 Necesidad de formación en la Educación Infantil	444
Cuadro 382 Cambios producidos en Educación Infantil	445
Cuadro 383 Utilidad de los recursos en Educación Infantil	445
Cuadro 384 Capacidad de identificar en la Educación Infantil	445
Cuadro 385 Capacidad de expresar en la Educación Infantil	446
Cuadro 386 Capacidad de descubrir en la Educación Infantil	446
Cuadro 387 Capacidad de conocer en la Educación Infantil	446
Cuadro 388 Capacidad de controlar en la Educación Infantil	447
Cuadro 389 Capacidad de relacionar en la Educación Infantil	447
Cuadro 390 Capacidad de observar en la Educación Infantil	447
Cuadro 391 Capacidad de explorar en la Educación Infantil	448
Cuadro 392 Capacidad de regular en Educación Infantil	448
Cuadro 393 Capacidad de coordinar en Educación Infantil	448
Cuadro 394 Capacidad de comprender en Educación Infantil	448
Cuadro 395 Capacidad de comunicarse en la Educación Infantil	449
Cuadro 396 Capacidad de valorar en Educación Infantil	449
Cuadro 397 Capacidad de adquirir en Educación Infantil	449
Cuadro 398 Capacidad de actuar en Educación Infantil	450
Cuadro 399 Capacidad de aportar en Educación Infantil	450
Cuadro 400 Capacidad de establecer en Educación Infantil	450
Cuadro 401 Capacidad de representar en educación Infantil	450
Cuadro 402 Capacidad de utilizar en Educación Infantil	451
Cuadro 403 Capacidad de enriquecer en Educación Infantil	451
Cuadro 404 Propiciar situaciones y experiencias en Educación Infantil	451
Cuadro 405 Motivar lo que aprenden en Educación Infantil	452
Cuadro 406 Propiciar contenidos significativos en Educación Infantil	452
Cuadro 407 Importancia de los DCB en Educación Infantil	453
Cuadro 408 Contenidos de la Comunidad Autónoma de Canarias en Educación Infantil	453
Cuadro 409 Tipos de documentos elaboración de los diseños en Educación Infantil	454
Cuadro 410 Temporalización de los diseños en Educación Infantil	454
Cuadro 411 Criterios de los diseños en Educación Infantil	454
Cuadro 412 Concepción de la unidad didáctica en Educación Infantil	455
Cuadro 413 Necesidad del PEC-PCC en la Educación Infantil	455
Cuadro 414 Consideración sobre el DCB en Educación Infantil	456
Cuadro 415 Utilidad del material en la Educación Infantil	456
Cuadro 416 Estrategias metodológicas en Educación Infantil	457
Cuadro 417 Material del profesorado en Educación Infantil	457
Cuadro 418 Orientación del profesor en Educación Infantil	458
Cuadro 419 Necesidad de formación en Educación Infantil	458
Cuadro 420 Cambios en Educación Infantil	459
Cuadro 421 Aplicación de la formación en Educación Infantil	459
Cuadro 422 Preferencias en Educación Infantil	460
Cuadro 423 Condicionantes de la formación en Educación Infantil	461
Cuadro 424 Pensamiento del profesor de Educación Infantil	461
Cuadro 425 Valioso de la enseñanza en Educación Infantil	461
Cuadro 426 Sentimientos de la Educación Infantil	462
Cuadro 427 Momentos de la Educación Infantil	462
Cuadro 428 Posibles cambios en Educación Infantil	463
Cuadro 429 Instrumentos de evaluación en Educación Infantil	463
Cuadro 430 Modalidades de evaluación en Educación Infantil	463
Cuadro 431 Momentos de la evaluación en Educación Infantil	464
Cuadro 432 Tipos de materiales en Educación Infantil	464
Cuadro 433 Criterios de aplicación del material en Educación Infantil	464
Cuadro 434 Fuentes de aplicación del material en Educación Infantil	465
Cuadro 435 Papel de la psicomotricidad en Educación Infantil	466

Cuadro 436 Aspectos básicos de la psicomotricidad en Educación Infantil	466
Cuadro 437 Áreas de aplicación de la psicomotricidad en Educación Infantil	466
Cuadro 438 Relación psicomotricidad-lenguaje-juego en Educación Infantil	467
Cuadro 439 Conceptualización de psicomotricidad en Educación Infantil	467
Cuadro 440 Aspectos cubiertos con la psicomotricidad en Educación Infantil	467
Cuadro 441 Tipos de actividades de psicomotricidad en Educación Infantil	468

CAPÍTULO SEIS

Cuadro 442 Contenidos de la Educación Infantil	627
Cuadro 443 Metodología de la Educación Infantil	627
Cuadro 444 Aspectos metodológicos en la Educación Infantil	628
Cuadro 445 El papel del profesor de Educación Infantil	628
Cuadro 446 Estilo del profesor de Educación Infantil	629
Cuadro 447 Tipo de formación para la Educación Infantil	629
Cuadro 448 Aspectos de la formación en la Educación Infantil	630
Cuadro 449 El clima en la Educación Infantil	630
Cuadro 450 Uso de las capacidades en Educación Infantil	631
Cuadro 451 Relación capacidades con el proceso enseñanza aprendizaje en la Educación Infantil	632
Cuadro 452 El lenguaje-juego en la Educación Infantil	632
Cuadro 453 El juego en la Educación Infantil	633
Cuadro 454 El espacio en la Educación Infantil	634
Cuadro 455 El diseño curricular en la Educación Infantil	635
Cuadro 456 La educación afectivo sexual en la Educación Infantil	635
Cuadro 457 La familia en Educación Infantil	636
Cuadro 458 La plástica en Educación Infantil	637
Cuadro 459 Las nuevas tecnologías en Educación Infantil	637
Cuadro 460 El desarrollo lógico-matemático en la Educación Infantil	638
Cuadro 461 La salud en Educación Infantil	639
Cuadro 462 La psicomotricidad en la Educación Infantil	640

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

	<i>Páginas</i>
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Identificación del problema	16
1.2. Declaración del problema	17
1.3. Justificación del problema	19
1.4. Necesidad del problema	20
2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	
2.1. Declaración del problema y de la hipótesis	22
2.2. Justificación de la hipótesis	22
3. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	
3.1. Modelo y especificación de las variables	23
3.1.1 Aspectos de la Formación	24
3.1.2 Facetas de la Formación	27
3.1.3. Indagación-reflexión	29
BIBLIOGRAFÍA	30

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Con la publicación de la Ley Orgánica (1/1990) de Ordenación General del Sistema Educativo se intenta situar el Sistema Educativo Español en el nivel de calidad que nuestra sociedad demanda ante la llegada del siglo XXI y en el marco de la Comunidad Europea. La transformación de la estructura de éste ha supuesto una reforma curricular que afecta no sólo a los diferentes elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación) sino que implica un fuerte replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello determina una concepción de la función docente y un perfil de profesor determinado.

Profesor que debe realizar una reflexión constante de su práctica docente, para que de este modo pueda examinar sus teorías implícitas sobre la enseñanza, analizar el contexto donde desarrolla su actividad y planificarla. Por consiguiente en España, se hace necesario formar a los docentes no universitarios, bajo estas premisas y es en la Formación de este docente donde queremos profundizar y ampliar el campo de estudio. En el capítulo que a continuación desarrollamos tratamos de acercarnos a la necesidad de indagar en el problema que nos originó el presente trabajo, al mismo tiempo que planteamos la hipótesis de trabajo y la ubicación del marco de contrastación de los planteamientos delimitados.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación del problema

Con el advenimiento de la Logse (1/1990) en nuestro país, existen múltiples cambios que afectan de forma directa o indirecta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacar que uno de los cambios presentados es el presentado en relación a las exigencias profesionales para acceder a ciertos niveles del sistema educativo. De esta forma desde el M.E.C.(Ministerio de Educación y Ciencia) sobre los años 90 y posteriormente desde las diferentes Comunidades Autónomas Españolas, existe una fuerte preocupación por la Formación de profesionales especializados acordes con el nivel educativo donde imparten su docencia. Así a lo largo de la geografía española se elaboran y desarrollan diferentes planes de Formación Permanente del Profesorado. Ubicándonos dentro del marco competencial de las transferencias educativas y teniendo en cuenta las líneas de actuación previstas por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (C.A.C.), señalar que la Comunidad Autónoma de Canarias pone en marcha un plan de Formación desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, donde se contempla la exigencia de una cualificación de las plantillas docentes de los centros escolares de Educación Infantil y primaria, en orden a la Formación de *Especialistas en Educación Infantil, educación artística/música; educación física, educación especial, audición y lenguaje*. De este modo, el profesional que desarrolle sus tareas educativas en los niveles no universitarios del Sistema Educativo debe ser un profesional

con la Especialización de Educación Infantil (Logse 1/1990). Surge de este modo la puesta en práctica, con una gran preocupación en su desarrollo y un gran olvido, año tras año, gobierno tras gobierno, de los posibles efectos o mérito que estos Programas puedan tener.

Como consecuencia de los diferentes Programas desarrollados en la Comunidad Autónoma de Canarias, nos cuestionamos el acercarnos al conocimiento de la Evaluación de un Programa de Formación Permanente de Educación Infantil. Por todo ello, con nuestro planteamiento pretendemos contribuir al desarrollo profesional de los docentes, y de este modo indagar sobre la bondad y validez del modelo y estrategias de Formación adoptadas. Sin olvidar que puede existir una contribución en la mejora del centro educativo como subsistema beneficiario de la Formación Permanente del Profesorado, al existir a la hora de evaluar un Programa de Formación, múltiples factores, aspectos y variables que se deben tener en cuenta. A continuación destacamos de forma general los parámetros mínimos, donde desarrollamos la presente investigación:

- (i) colectivo de profesores que participen en los Programas de Formación Permanente. En este caso contamos con un grupo de profesores en activo, que imparten docencia en las diferentes islas de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria (Las Palmas de Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura).
- (ii) modalidad de un Programa y actividades desarrolladas en el mismo. Se aplica el diseño de un Programa de Especialización para el profesorado de Educación Infantil durante el curso académico 94-95. Curso que así mismo consta de tres partes diferenciadas: ponencias, seminarios permanentes y prácticas en centros.
- (iii) sistemas, procedimientos, técnicas para recopilar datos en términos de informes, memorias, cuestionarios, etc.. Tratamos de evaluar el Programa de Formación a través de la constante reflexión en el profesorado, es decir utilizando la estrategia de reflexividad, logrando con ello que cada profesor, día a día, configure su propia carpeta docente.
- (iv) la política de Formación Permanente en la Comunidad Autónoma, parte de la premisa de que un profesional es el que conoce la materia que debe enseñar en su nivel o su asignatura y la transmite a sus alumnos, extrayéndola de su saber y de los libros de textos.

Pretendemos profundizar en la Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, indagando en el posible mérito de un Programa de Especialización que se desarrolla en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, para que de esta forma no se siga tropezando en aspectos o cuestiones que no contribuyen en la Formación del docente.

1.2. Declaración del problema

Los diferentes planes de Formación Permanente y los Programas inmersos en ellos, denotan que las propuestas de acción recogidas tienen su punto de referencia en una

bien en su conjunto, como totalidades, bien parcialmente, a través de las distintas dimensiones o elementos que configuran los mismos (Parrilla, 1994).

En la investigación que presentamos, partimos del punto de vista que la evaluación de Programas que realizamos, en términos muy amplios, es un tipo de evaluación que nos servirá para dar cuenta del mérito, valor o éxito, que pueda tener determinadas intervenciones o acciones desarrolladas en el nivel educativo de Educación Infantil (Berk y Rossi, 1990; Parrilla, 1994).

De ahí que se hace necesario indagar en los aspectos que a continuación proponemos (Nevo, 1989; Villar y Marcelo, 1992):

- (i) acercarnos a los indicadores de calidad de la Formación a partir del conocimiento amplio y exhaustivo de las actividades de Formación de Profesorado, de su funcionamiento y de sus resultados. En este sentido se identificaría qué modelo, y estrategias de Formación del Profesorado causan un mayor impacto en los diferentes niveles a estudiar: personal, didáctico, institucional.
- (ii) responder a la necesidad de mejorar los Programas y actividades de Formación del Profesorado durante su propio proceso de realización. La evaluación se hace necesaria como elemento de retroinformación al sistema de Formación del Profesorado.
- (iii) implicar y responsabilizar a los profesores en el propio proceso de Formación. Las actividades que no se evalúan no son valoradas por los profesores. La evaluación democrática facilita la "apropiación" por parte de los profesores de los procesos de Formación.
- (iv) responder a la necesidad de la Administración Educativa, así como a las diferentes instancias que desarrollan la política de Formación del Profesorado, de analizar los Programas de Formación en función del costo y beneficio que obtienen. Cuando nos referimos a costos no nos referimos exclusivamente a costos económicos. Hay otros costos que deben ser igualmente tenidos en cuenta: personales, tiempo, esfuerzo, espacios, etc. En este sentido la evaluación debe representar una ayuda para la toma de decisiones.

Por consiguiente la evaluación es entendida: (i) como un proceso dinámico, que se le aplican; (ii) procedimientos científicos que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosos; (iii) que recoge información válida y fiable, respondiendo a la finalidad principal de la aplicación de procedimientos científicos; (iv) con cierta proyección en el momento de desarrollo y después; (v) enmarcada en un carácter contextualizado, en el sentido que ha de estar condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que aplica el Programa objeto de evaluación; (vi) referida a un Programa es decir a un conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos determinados objetivos y (vii) la evaluación supone la emisión de un juicio o la valoración de algo. Consideramos que se puede elaborar un modelo evaluativo, basado en el concepto de Carpeta docente (teacher portfolio) bajo la aproximación de la investigación naturalista para determinar el mérito del Desarrollo

Profesional docente a través de un Programa de Educación Infantil implantado en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

1.3. Justificación del problema

Según expertos en el mundo de la Educación Infantil, hasta la década de los sesenta en los países desarrollados es cuando se comienzan a plantear el Desarrollo Profesional de los maestros de Educación Infantil. Siguiendo la revisión realizada por Fernández (1995), una de las expertas en Educación Infantil (Browman, 1992) reconoce la dificultad de identificar la entidad que constituye la Educación Infantil, proporcionada por su complejidad de Programas educativos (objetivos, contenidos, evaluación, etc.) y dependencias administrativas (estilos de enseñanza, Formación de los profesores).

Las propuestas de acción recogidas en un Programa tienen su punto de referencia en una determinada política y generan en la práctica diversidad de proyectos que pueden ser analizados bien en su conjunto como totalidades, bien parcialmente, a través de las distintas dimensiones o elementos que configuran los mismos. La evaluación de Programas puede ser entendida desde múltiples ópticas, desde aquí ésta será considerada como aquella que pretende dar cuenta del mérito, valor, éxito, de una determinada intervención o acción desarrollada en el nivel educativo de la Educación Infantil (Anguera, 1990; Berk y Rossi 1990; Parrilla, 1994).

Consideramos válido, por consiguiente, que la evaluación formativa que realizamos, sea válida para que se presente durante el desarrollo del Programa de Formación del Profesorado de Educación Infantil el propósito de proporcionar a dicho Programa información evaluativa útil para mejorarlo. En este caso, la información se obtiene de diferentes fuentes y por distintos medios (cuestionarios, entrevistas y diarios-viñetas), con una característica común, que la evaluación sirve a los sujetos directamente implicados en el proceso de Formación y su finalidad es claramente formativa (Villar y Marcelo, 1992).

No por ello abandonamos la idea de la evaluación sumativa, al ser importante que al final del proceso investigador y del desarrollo del Programa, se proporcione a los organizadores de la actividad información referida a juicios acerca del valor y mérito del Programa. No debemos olvidar que tradicionalmente, la forma habitual de evaluación de la Formación del Profesorado, radica en valorar la eficacia de la mayor parte de ofertas de desarrollo del profesorado a través de encuestas de opinión distribuidas tanto durante como al final de las sesiones de entrenamiento.

La opción entre evaluación formativa o sumativa (o ambas) tiene repercusiones importantes respecto a las denominadas audiencias de la evaluación, es decir, los sujetos a quien ésta va dirigida. En el caso de la evaluación formativa la audiencia es el personal docente que participa en el Programa, que en este caso son profesores de Educación Infantil de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria. Por el contrario, la evaluación sumativa va dirigida fundamentalmente a las fuentes de financiación del mismo, formadores, coordinadores, etc., y se dirige a tomar decisiones respecto a la continuación del Programa, su conclusión, expansión, adopción. En este caso se trataría de la Administración educativa pertinente del Gobierno Autónomo (Villar y Marcelo, 1992).

Las fuentes y los medios utilizados para el desarrollo de la investigación que presentamos están basados en la reflexividad, que va dirigiéndose hacia la confección por parte del profesorado de lo que denominamos Carpeta docente (portfolio). La actividad de evaluación de la enseñanza reflexiva ha mostrado a su vez los debates contemporáneos que rodean la metodología de investigación educativa. El estado actual de la evaluación de la enseñanza reflexiva se caracteriza por ser una investigación dicotomizada entre las aproximaciones positivista y naturalista y los paradigmas nomotéticos e ideográfico; además de las tendencias empírico-analíticas e "iluminativas". La investigación en la enseñanza reflexiva hasta ahora se ha situado más abundantemente dentro del paradigma positivista, nomotético y empírico-analítico (Villar y De Vicente, 1994). En este caso optamos por un planteamiento naturalista, al quedar éste delimitado por los aspectos que poco a poco va arrojando la propia investigación.

Los procedimientos psicométricos dominaron esta metodología de investigación cuya meta fue generar conocimientos técnicos y racional preferentemente bajo la forma de explicaciones causales. Según Villar y De Vicente (1994) los investigadores estudiaron la reflexión como una serie mensurable de fenómenos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y redujeron los criterios para evaluar la reflexión a dimensiones observables del acto interactivo de la enseñanza. La preocupación principal del modelo teórico de la enseñanza reflexiva consistió en desarrollar profesores hilvanados de conductas para conseguir metas preespecificadas. Esta aproximación científica fue dominante en el paradigma conductista de Formación del Profesorado, que segmentaba la enseñanza en destrezas o elementos discretos de la comunicación. En este marco conceptual, los educadores concibieron la enseñanza reflexiva como el proceso de controlar el aprendizaje por medio de claves perceptivas y de retroacción sobre la acción pasada. Las características principales de ese tipo de aprendizaje establecidas con criterio, aumento gradual de la dificultad de las tareas, participación activa en el aprendizaje, aprendizaje de las actividades con mecanismos de autorregulación, y retroacción sobre lo aprendido (Villar y De Vicente, 1994).

A pesar del rango de estilos metodológicos de indagación empleados en la enseñanza reflexiva, la tendencia general reciente se ha orientado hacia la promoción de estudios cualitativos, etnográficos o interpretativos. Esto ha sido así en parte debido a que las complejidades de la enseñanza-reflexiva, considerar el conocimiento científico de la asignatura, los principios políticos y éticos que subyacen en la enseñanza, y la propia consideración de problemáticas que tienen las instituciones educativas, en general, no generaban hipótesis universales y plausibles, sino singulares, locales y discretas, que precisaban evidenciar más la razón de la reaparición fenomenológica en distintos contextos de clase que la causalidad de los fenómenos (Villar y De Vicente, 1994).

1.4. Necesidad del problema

Expertos en el tema (Festermacher y Berliner, 1985 ; Antúnez y otros, 1987; Villar y Marcelo, 1992) opinan que al evaluar actividades de Desarrollo Profesional es preciso tener en cuenta qué indicadores o criterios de calidad se utilizan para determinar el valor de dichas actividades:

- (i) dar respuesta a las necesidades, niveles y expectativas personales de los miembros participantes. En la presente investigación el profesorado participante procede de diferentes planes de Formación inicial, de diferentes contextos educativos (islas de Lanzarote, Fuerteventura y Las Palmas y de zonas rurales o urbanas), e incluso los años de experiencia en el nivel de Educación Infantil presentan variedad. De ahí la necesidad de dar respuestas diversas al profesorado, proporcionando la reflexividad en función de sus teorías educativas y práctica diaria. Un rasgo significativo del profesorado participante responden a los de un profesorado, cuyos años de experiencia oscila entre 8 y 20 años.
- (ii) la relevancia de los objetivos que se plantea conseguir, así como de las teorías educativas y de la enseñanza en las que se fundamenta. En este caso los objetivos planteados para el desarrollo del curso responden a la:

"adquisición de conocimientos propios de la Educación Infantil y la adecuación de los aspectos prácticos a la realidad de la Comunidad Canaria" (Plan Perfeccionamiento, 1990)

El objetivo de los mismos es la realización de Cursos de Especialización con el fin de adaptarlo a las unidades de cualificación del profesorado de EGB en activo y posibilitar su homologación por parte del MEC entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en las Especialidades anteriormente mencionadas. La complejidad del Programa viene determinada por los objetivos y contenidos planteados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias, de acuerdo con el perfil de especialistas en Educación Infantil que demanda la Logse (1/1990). Todo ello se desarrolla a lo largo de un proceso de 3 fases: ponencias, seminarios permanentes y prácticas en centros, cuya temporalización responde al curso académico 94-95.

- (iii) el mérito, entendido como las necesidades, valores y expectativas que se llevan a cabo en el proceso de Formación. Las actividades tienen mayor mérito en la medida en que son sensibles a las necesidades de los profesores, son variadas, ofrecen incentivos y proporcionan apoyo sostenido.
- (iv) las actividades de Desarrollo Profesional pueden valorarse en función del éxito que alcance, es decir de los resultados logrados (Villar y Marcelo, 1992).

Los resultados obtenidos a través de la evaluación puede ser útil tanto desde una perspectiva externa y/o política como interna y/o científica. Externa y/o política ya que (i) proporciona información y comprensión sobre el Programa tanto a los profesores en Formación como a los responsables del mismo; (ii) ayuda al desarrollo y expansión del Programa. Al final del proyecto los que toman decisiones necesitan información para comprender los efectos, el impacto o el valor del Programa; (iii) los resultados de la evaluación pueden ayudar a configurar políticas educativas alternativas; (iv) la evaluación sirve de base para defender y apoyar iniciativas al hacer disponible información documentada sobre los efectos de Programas novedosos.

Desde el punto de vista interno, en argumentos de algunos expertos, señalar que ésta debe (i) servir para comprobar que el Programa está dando respuesta y satisfacción a

las necesidades para las que se planificó; (ii) servir de base para un continuo mejoramiento, desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes; (iii) proporcionar información rigurosa sobre la marcha del Programa para plantear posibles readaptaciones; (iv) recibir un constante feedback sobre la efectividad del Programa; (v) elegir y utilizar las técnicas de intervención sobre la base de su efectividad; (vi) comprender un Programa, identificar sus posibilidades y limitaciones, conocer qué dimensiones abarca y cuales no y (vii) aportar datos que posibiliten una reflexión crítica sobre una determinada situación.

2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Declaración del problema y de la hipótesis

Existe una necesidad de búsqueda de un modelo de evaluación que contribuya de forma directa o indirecta en la Formación del profesional educativo. Nos planteamos dicha búsqueda y nos cuestionamos la posible existencia o no de un modelo evaluativo de Formación. Planteamiento hipotético que formulamos en los siguientes términos al existir un proceso evaluativo de carácter etnográfico, originado por la complejidad de la estrategia formativa adoptada. De ahí que una declaración hipotética inicial verosímil, es que efectivamente una evaluación naturalista (centrada en el concepto de carpeta profesional) determinará el mérito del desarrollo profesional docente (DPD) de un Programa de Educación Infantil implantado en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria. En consecuencia nuestro planteamiento de hipótesis se explicita en los siguientes términos: *se puede elaborar un modelo evaluativo bajo la aproximación naturalista para determinar el mérito del Desarrollo Profesional Docente de un Programa de Educación Infantil implantado en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.*

2.2. Justificación de la hipótesis

Observadas y analizadas un volumen considerable de documentos propios de la evaluación realizada en los últimos años por el profesorado participante en las diferentes modalidades de Formación en la Comunidad Autónoma de Canarias (memorias), nos preocupamos por indagar en la búsqueda de un modelo de evaluación que no respondiera a cuestiones de formulario rutinario (edad, sexo, datos del centro, diseño de una unidad didáctica, listado de asistencia, justificación del tema trabajo en el grupo) sino que diera respuesta a otras cuestiones. Al ir perfilando dicha búsqueda detectamos la necesidad de evaluar un Programa de Formación y de este modo profundizar en el conocimiento de la evaluación de un Programa de Educación Infantil que se desarrollara en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Con la evaluación de un Programa de Especialización de Educación Infantil pretendemos dar cuenta del mérito de las diferentes intervenciones o acciones desarrollados a lo largo del mismo. Delimitando el término mérito como algo que se realiza para dar respuesta a las necesidades, valores y expectativas del profesorado participante en el Programa de Formación Permanente. Al mismo tiempo que además la importancia de la Evaluación de un Programa de Formación, es decir el mérito o valor que un Programa de

Formación pueda tener debe ser de tal magnitud que la utilidad de la misma responda a (i) a las necesidades del profesorado participante, (ii) contribuya a la autoformación del profesorado de Educación Infantil, (iii) provoque replanteamientos educativos en el profesorado de Educación Infantil, (iv) contribuya en las tomas de decisiones políticas autonómicas relacionadas con la Educación Infantil y (v) proporcione otras vías estratégicas de Formación en el Profesorado de Educación Infantil partiendo de la combinación de las ya tradicionalmente establecidas.

Las técnicas de recogida de información de índole cualitativo fue introducida con bastante posterioridad a las técnicas cuantitativas en evaluación de Programas. Así los primeros informes que presentaban la evaluación de un Programa con metodología cualitativa datan de 1969. Concretamente informes sobre la evaluación de Programas de regulación de empleo en Norteamérica, mediante la observación participante. Ahora bien hasta finales de los años 70 y principios de los 80, no aparecen los primeros manifiestos escritos publicados sobre Evaluación de Programas (Patton, 1980). Ello da origen a un tipo de evaluación llamado Naturalista (Guba y Lincoln, 1981) que resta importancia a la obtención de datos comparativos de cumplimiento de objetivos y la otorga a la descripción de los contextos en los que se implanta el Programa. En último término, otros expertos argumentan que está surgiendo una nueva generación de evaluadores naturalista que constituye, lo que se denomina la cuarta generación de evaluadores. Ahora bien todo ello nos determina que sólo el desarrollo del curso y los diferentes agentes participantes, nos van a delimitar la naturaleza de la investigación. Un planteamiento naturalista, apoyados en las estrategias etnográficas nos permite ir a la búsqueda de un posible modelo de Evaluación para un Programa de Formación Permanente de 16 profesores en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria.

3. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Modelo y especificación de las variables

No fue hasta los años 80 cuando en Europa y de modo concreto en España, la evaluación de Programas comienza a tener interés, de este modo surgen núcleos de expertos en este tema e incluso clasificaciones que aglutinan la investigación evaluativa en torno a cinco tipos de metodologías: experimentalista, ecléctica, descriptiva, coste-beneficio y crítica. Una evaluación es de corte experimentalista cuando intenta establecer relaciones causa-efecto, entre el Programa y sus efectos o resultados. Por el contrario una evaluación ecléctica se obtendría al combinar los diseños experimentales con otros métodos que permitan describir los procesos que ocurren en la implementación del Programa, así como los efectos de las variables contextuales. La evaluación descriptiva, se produce cuando se considera que los datos adquieren significado sólo a través de profundas descripciones del Programa en el contexto y a través del testimonio de los participantes. La evaluación denominada coste-beneficio para evaluar los Programas responden a las aproximaciones propias de análisis económicos. Y el planteamiento crítico rechaza las orientaciones metodológicas que marcan los anteriormente reseñados, de ahí que esta corriente cuestiona el sistema social, político y económico que produce la necesidad de Programas de intervención e intentan investigar las raíces que sustentan la estructura del sistema social.

Desde la perspectiva subjetivista o cualitativa la finalidad de la evaluación es proporcionar conocimientos y comprensión sobre lo que acontece a lo largo del desarrollo del Programa de Formación, desde el protagonismo del profesorado en Formación. La investigación se dirigirá a describir el proceso y el contexto en el que se implanta el Programa, lo que implica un papel importante del profesorado participante. El valor científico de los datos recae en la captación de las distintas subjetividades e interpretaciones que se puedan hacer del Programa. El proceso de investigación de esta metodología sigue una secuencia interactiva entre las distintas fases de recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías. El diseño de investigación en la metodología cualitativa se podría definir como abierto, flexible y emergente.

3.1.1. Aspectos de la Formación

El Programa de Formación de Educación Infantil debe tener en cuenta la adquisición de conocimientos propios de la Educación Infantil y la adecuación de los aspectos prácticos a la realidad de la Comunidad Canaria. Todo ello implica no olvidar que este periodo educativo es básico y fundamental en sí mismo. Un periodo educativo que, desde los 0 a los 6 años, posee características propias y requiere una atención específica y especializada y es, al mismo tiempo, el punto de partida orientador de un largo proceso que continúa en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. El periodo educativo que abarca la Educación Infantil constituye una etapa integrada, donde el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación y ruptura, y porque los cambios no se producen de modo uniforme en todos los niños (MEC, 1992).

"La educación, entendida como desarrollo individual y social, conlleva la Formación de la persona situándola ante la realidad y la sociedad de una forma crítica, activa y constructiva. Este proceso de construcción y reflexión se inicia desde los primeros años de escolarización del niño" (Villar, 1995)

Esta consideración no impide que la Educación Infantil se estructure en dos ciclos, ajustando los elementos principales del currículo a las características específicas de cada uno de ellos. El sentido de la etapa de la Educación Infantil viene determinado por las finalidades que señala la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1/1990).

Tales finalidades se corresponden con el nivel y con los procesos de desarrollo que en nuestra cultura son propios de los niños desde su nacimiento hasta los seis años (MEC, 1992). La promoción del desarrollo personal del alumno de Educación Infantil, según las normativas vigentes viene determinada en la propia matización del currículo en este nivel:

"el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y de evaluación que han de regular la práctica educativa en dicha etapa" (MEC, 1992)

La Educación Infantil se basa en tres principios fundamentales: (i) el desarrollo infantil es un proceso continuo en el que es muy difícil delimitar momentos; (ii) los cambios psico-físicos no se producen de manera uniforme, a la misma edad cronológica en todos los niños y niñas y (iii) un mismo sujeto no necesariamente presenta el mismo grado de desarrollo en todas sus capacidades.

Cuadro 1. Elementos e implicaciones según el currículum de la Educación Infantil, que determinan el perfil del maestro de este nivel educativo

OBJETIVOS
Identificar, expresar, descubrir, conocer, controlar, relacionarse, observar, explorar, regular, coordinar, comprender, comunicarse, descubrir, valorar, adquirir, actuar, aportar, establecer, observar, explorar, identificar, conocer, representar, utilizar, enriquecer.
CONTENIDOS
<p>ÁREAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identidad y autonomía personal 2. Medio físico y social 3. Comunicación y representación
MÉTODO PEDAGÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> - propiciar situaciones y experiencias - motivar lo que aprenden con lo que ya saben. - proporcionar contenidos significativos
EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> a) Evaluación Inicial b) Evaluación Continua instructivo del alumno c) Evaluación Sumativa
La Observación como instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las finalidades que se persiguen en la Educación Infantil sería (i) estimular el tránsito de lo sensoriomotor a lo simbólico, de lo intuitivo a lo lógico (ii) procurar el desarrollo de sentimientos positivos de aceptación de uno mismo y de favorecer el autoconcepto y la autoestima en los niños y niñas, (iii) posibilitar el progresivo control y dominio del propio cuerpo y (iv) encaminarse hacia el desarrollo de los sujetos como miembros activos de la sociedad a la que pertenecen, promoviendo actitudes de cooperación, solidaridad. Por tanto, el principal objetivo de la Educación Infantil es (a) contribuir en el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas de estas edades, atendiendo a la estructuración de las diferentes áreas de conocimiento (a) identidad y autonomía personal, (b) medio físico y social y (c) comunicación y representación. Áreas de conocimiento que a su vez están dotadas internamente de una serie de aspectos o cuestiones que incidirán directamente en la Formación del alumno de éstas edades. De este modo, podemos hablar del lenguaje, el juego, la educación sexual, educación familiar, nuevas tecnologías, desarrollo lógico matemático y educación para la salud. Todo ello implica que el profesor de Educación Infantil reflexione sobre los objetivos desarrollados en esta etapa educativa, los diferentes contenidos que debe desarrollar, los

métodos pedagógicos válidos para estas edades y los tipos de evaluaciones posibles para este nivel educativo (cuadro 1).

Lo anteriormente expuesto se pone en funcionamiento a través de aspectos tan relevantes y fundamentales para estas edades como, el lenguaje, el juego y dentro de un contexto de trabajo (centro-espacio) en un momento concreto (tiempo). Por consiguiente, partiendo de un proceso reflexivo, pretendemos indagar y provocar la reflexión del docente en las diferentes Facetas (cada uno de los momentos-etapas-aspectos que inciden en el pensamiento del profesor de Educación Infantil), atendiendo a la reflexión teórica que realiza el docente sobre las cuestiones educativas concretas (nivel), la aplicación que realiza sobre los planteamientos teóricos reflexionados (orientación), llegando a encontrar el punto intermedio adoptado entre el nivel y la orientación, es decir el estilo aplicado en la práctica. Otros aspectos relevantes que inciden en la Educación Infantil determinados por las propias normativas existentes o por los investigaciones realizadas al respecto, nos orientan a contemplar la variable tiempo y las implicaciones posibles de éste en el proceso educativo; además de la forma de presentación de los contenidos a los alumnos (conocimiento como se presenta), e incluso su aplicación en el aula (forma como se aplica) y el uso de los planteamientos educativos (cuadro 2).

Cuadro 2. Facetas de la Investigación

Nivel de reflexión	Orientación reflexiva	Estilo reflexivo	Tiempo didáctico	Conocimiento	Forma	Uso
--------------------	-----------------------	------------------	------------------	--------------	-------	-----

Cuadro 3. Aspectos relevantes en la Educación Infantil

<p>EL LENGUAJE</p> <p>Domínio del lenguaje oral, así como en la función de regulación y planificación de la propia actividad</p>
<p>EL JUEGO</p> <p>El juego es la herramienta básica para hacer posible la actuación</p>
<p>CENTRO-ESPACIO-TIEMPO</p> <p>Centro: ofrecer una variada y estimulante gama de materiales, que responda a la idoneidad de las actividades que interverdrán en el desarrollo integral del alumno.</p> <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos b. propiciar actividades autónomas y compartidas, con la estructuración de espacios individuales y grupales (pequeño y gran grupo) c. estimular la exploración y el descubrimiento, siendo necesario la utilización de múltiples objetos y materiales que permitan el desarrollo lúdico. d. organización espacial flexible en función de las características de los alumnos. <p>Tiempo: La organización temporal requiere mayor flexibilidad.</p>

3.1.2. Facetas de la reflexión

Con la presente investigación se pretende indagar partiendo de la reflexión en las distintas facetas-fases, señaladas en apartados anteriores y delimitadas a lo largo del proceso de entrenamiento de un grupo de profesores de Educación Infantil. Pretendemos indagar con el nivel de reflexión sobre el papel del profesor y las múltiples cuestiones que inciden en la Formación de los niños de estas edades. De este modo planteamos la estrategia reflexiva hacia el cuestionamiento de aspectos tan relevantes en el mundo Infantil como son el lenguaje, el juego, la educación sexual, la educación familiar, las nuevas tecnologías, el desarrollo lógico matemático y la educación para la salud. La reflexión producida sobre los aspectos comentados nos permitirá y les permitirá al profesorado en entrenamiento la consolidación de las apoyaturas teóricas que sobre la Educación Infantil se necesitan.

Cuadro 4. Nivel de reflexión

<p>4. Nivel de Reflexión</p> <p>4.1. Papel del profesor</p> <p>4.2. Lenguaje</p> <p>4.3. Juego</p> <p>4.4. Educación afectivo-sexual</p> <p>4.5. Educación familiar</p> <p>4.6. Nuevas tecnologías</p> <p>4.7. Desarrollo lógico matemático</p> <p>4.8. Educación para la salud</p>
--

Con orientación reflexiva, provocamos la reflexión sobre las cuestiones prioritarias en la Educación Infantil, de ahí que la indagación permita el acercarnos hacia el conocimiento de la aplicación sobre los aspectos planteados: papel desempeñado, metodología que utiliza y posibles aplicaciones sobre el lenguaje y el juego en las tareas educativas propuestas en el aula.

Cuadro 5. Orientación reflexiva

<p>5. Orientación Reflexiva</p> <p>5.1. Papel del profesor</p> <p>5.2. Metodología</p> <p>5.3. Lenguaje</p> <p>5.4. Juego</p>
--

El estilo facilitará la reflexión del docente sobre su conceptualización profesional: papel y estilo. Punto intermedio entre la teoría y la aplicación, es decir la puesta en práctica como se realiza. Tratamos de reflexionar sobre el estilo que cada profesor adopta y su manera de aplicarlo.

Cuadro 6. Estilo reflexivo

<p>6. Estilo Reflexivo</p> <p>6.1. El Papel del profesor</p> <p>6.2. El Estilo del profesor</p>
--

El clima del aula, el factor tiempo y el espacio ocupan otro punto importante como condicionantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí el apartado dedicado a este aspecto que condiciona en gran parte el desarrollo instructivo.

Cuadro 7. Tiempo didáctico

7. Tiempo didáctico 7.1. El Clima en el aula 7.2. El Tiempo 7.3. El Espacio

No podría faltar la reflexión sobre los conocimientos y contenidos de acercamiento al mundo real de esta etapa educativa. De ahí la reflexión sobre los contenidos y el conocimiento desarrollado en un aula de Educación Infantil.

Cuadro 8. Conocimiento

8. Conocimiento 8.1. Los Contenidos 8.2. Los Conocimientos

Para finalizar indagamos con la reflexión en la forma y el uso que se le da a los diferentes elementos del diseño curricular, es decir de que modo se lleva al aula los diferentes objetivos establecidos, como es la metodología, formas de evaluar el proceso educativo y las posibles combinaciones de los aspectos relacionados con las diferentes áreas de conocimiento.

Cuadro 9. Forma

9. Forma 9.1. El Desarrollo de una clase 9.2. Los Objetivos 9.3. La Metodología 9.4. El DCB
--

Cuadro 10. Uso

10. Uso 10.1. La Metodología 10.2. La Práctica diaria 10.3. La Evaluación 10.4. La Plástica 10.5. La Psicomotricidad
--

Todo ello nos permite obtener un total de 16 Carpetas docentes que combinadas con las diferentes Facetas (7) que intervienen en el Desarrollo Profesional del docente nos determina el poder realizar diferentes combinaciones con las herramientas de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, diarios-viñetas). Delimitadas las diferentes Facetas y herramientas, el siguiente paso es distribuir cada una de éstas a las fases del Programa desarrollado: fase 1 (ponencias), fase 2 (seminarios permanentes) y fase 3 (prácticas en centros). De lo que resulta la aplicación de una estrategia tridimensional: herramientas por Facetas por fases.

3.1.3. Indagación reflexión

Al pretender que los docentes reflexionen sobre su práctica, que les permita examinar su teoría implícita sobre la enseñanza y provocar en éstos un cambio de actitudes centrado en la reflexión y crítica, ponemos en marcha la investigación partiendo de unos planteamientos concretos.

Esto nos permite ir configurando las diferentes partituras informativas de cada profesor y así determinar la Carpeta docente de los 16 profesores participantes en el Curso de Especialización de Educación Infantil de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria.

Con el propósito de no dificultar la interpretación de los planteamientos propuestos en cada Faceta, adoptamos el formato de los cuadros, donde en cada uno constan los diferentes aspectos bajo los cuales el profesorado participante debe reflexionar. Facetas e implicaciones que no justificamos desde este apartado, al quedar justificados en próximos apartados cuando tratemos de abordar los aspectos básicos que envuelven y configuran la Educación Infantil.

Cuadro 11. Faceta de Nivel de reflexión

<p>11. Nivel de Reflexión:</p> <p>11.1. Papel del profesor: qué hago, qué significa, cómo llegué, cómo puedo cambiar</p> <p>11.2. Lenguaje: papel, principio y actividad</p> <p>11.3. Juego: papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización</p> <p>11.4. Educación sexual: importancia, uso y formación personal</p> <p>11.5. Ed. familiar: papel, colaboración y temporalización</p> <p>11.6. Nuevas tecnologías: recursos más utilizados y su realidad</p> <p>11.7. Desarrollo lógico matemático: importancia, relación lenguaje-matemáticas y aspectos básicos</p> <p>11.8. Educación para la salud: importancia de los contenidos, finalidad, actividades</p>

Cuadro 12. Faceta de Orientación reflexiva

<p>12. Orientación Reflexiva</p> <p>12.1. Metodología: orientación</p> <p>12.2. Lenguaje: papel, principios y actividad</p> <p>12.3. Juego: papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización</p>
--

Cuadro 13. Faceta de Estilo reflexivo

<p>13. Estilo Reflexivo</p> <p>13.1. Estilo del profesor: estilo, capacidad y formación</p>
--

Cuadro 14. Faceta de Tiempo didáctico

<p>14. Tiempo didáctico</p> <p>14.1. Clima en el aula: interés personal, interés del grupo, relación colegas-ponentes</p> <p>14.2. Tiempo: concepto, relación espacio-tiempo, relación centro espacio-tiempo, flexibilidad, criterios, estructura y tipos</p> <p>14.3. Espacio: utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución</p>

Cuadro 15. Faceta de Conocimiento

<p>15. Conocimiento</p> <p>15.1. Contenidos: aspectos cubiertos, secuencia y aplicación</p> <p>15.2. Conocimientos: utilidad, uso y forma del mismo</p>

Cuadro 16. Faceta de Forma

<p>16. Forma</p> <p>16.1. Desarrollo de una clase: día de clase y actividades desarrolladas</p> <p>16.2. Objetivos: uso del conocimiento</p> <p>16.3. DCB: importancia, adecuación de los DCB, documentos, temporalización, criterios básicos, elaboración PEC-PCC</p>
--

Cuadro 17. Faceta de Uso

<p>17. Uso</p> <p>17.1. Metodología: aplicación del material, metodología utilizada y recursos didácticos aportados</p> <p>17.2. Práctica diaria: descripción de la realidad</p> <p>17.3. Evaluación : observación, modalidades, periodicidad</p> <p>17.4. Plástica : tipos de materiales, criterios de utilización y fuentes de orientación</p> <p>17.5. Psicomotricidad: papel, aspectos básicos, áreas, psicomotricidad-lenguaje-juego, concepto, estructura, sesión</p>

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M.T.(1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?. *Revista de Investigación Educativa*, 8 , (16), 77-94.
- Antúnez, S. y otros (1987). *L' Avaluació de plans de formació permanent del professorat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Berk , R.A. y Rossi, P.H. (1990). *Thinking about program evaluation*. London: Sage Pub.
- Berlak, A. y Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*. London. Methuen.
- Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40, (2),15-21.

- Calderhead, J. (1986). La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la Formación del Profesorado. En Villar, L. M. *Pensamiento de los profesores y Toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5 (1), 43-51.
- Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Plan de Perfeccionamiento de la Consejería de Educación*.
- Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución del 31 de enero de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se convoca cursos de actualización científico didáctica en Educación Infantil y Primaria*. (BOC nº 21, 12 de Febrero).
- Clandinin, D. J. y Connelly, F.M. (1986). Reflection and professional knowledge, Lia Kremer-Hayon, School of education, University of Haifa, 136-140.
- Cronbach, L. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco.
- De Vicente, P. (1995): La Formación del Profesorado como práctica reflexiva. En Villar L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Dewey, J.(1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Feiman, S. (1979). Technique and inquiry in teacher education: a curricular case study. *Curriculum inquiry*, 9 (1), 63-79.
- Fernández, M. (1995). *"Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de los maestros de Educación Infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura"*. Granada. Facultad de Educación (Tesis Doctoral inédita).
- Festermacher, G.D. y Berliner, D.C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 282-314.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. En GAGE, N.L. (De.): *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gallego, M. J. (1995). *Estrategias para promover la reflexión del profesor en Serie de documentos técnicos del departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad de Granada*. Force. Grupo de investigación "Formación del Profesorado centrada en la escuela". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. 7-8.
- Gimeno, S. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de Formación de Profesores. *Educación y sociedad*, 2, 51-72.

- Gimeno, S. y Pérez, G. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goodman, J. (1987). Reflexión y Formación del Profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de educación*, 284, 223-244.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*, Los Angeles: Center for the study of evaluation, Ucla.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*.: London: Jossey-bass publishers.
- Hayon, L.K.(1990). Reflection and professional knowledge: a conceptual framework. En Ch. Day, M. Pope y P. Denicolo. *Insights into teachers and practice*. Lewes: The Falmer Press, 57-70. Cit. en De Vicente (1993). *Reflexiones sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante*. III Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. En Boud, D; Keogh, R. y Walter, D.: *reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Killion, J. P. y Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership*, 48, 6, 14-16.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura económica.
- Lowick, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En Villar L.M. (De.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Guía General Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Municio, P. (1992). La evaluación segmentada de los Programas. En Bordon n° 43 (4).
- Nevo, D. (1989). Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. En House, E. R. (Eds). *New directions in educational evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- Orpowood, G. (1985). The reflective deliberator: a case study of curriculum policymaking. *Journal of curriculum studies*, 17 (3), 293-304.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

Parrilla (1994). Evaluación de Programas de integración. En Villar, L. M. (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

Pérez, A. (1987). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la Formación del Profesorado. Ponencia presentada al *II Congreso mundial vasco*. Bilbao.

Peters, J. (1984). Teaching: intentionality, reflection and routines. In Halkes R. y Olson J.K. (Eds). *Teaching thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and zeitlinger.

Peters, J. (1985). Reflections: a key concept in teacher education. En Voorback, J. y Pick, L. (Eds). *Teacher education*. Gravenhage: Svo/Atee, 142-153.

Peters, J. (1987). La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor. *Revista de educación*, 282, 191-201.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation and illumination, reprinted in Lawney. Curriculum evaluation today trends and Implications. London: Mac Millan.

Imbernón, F. (1989 a). *La Formación del Profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

Imbernón, F. (1989 b). La Formación inicial y la permanente. Dos etapas de un mismo proceso. *En Revista Interuniversitaria de la Escuela de Magisterio*, nº 6.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils understanding of science. *Studies in science education* 14, 63-82.

Shulman, L. (1986). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (edt.). *La investigación en la enseñanza y enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-Ecuador. Mec.

Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. Granada: ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Villar, L. M. (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. En Villar, L.M. (dir). Desarrollo de un Programa de mejora en la organización de centros educativos a partir de un modelo de evaluación participativa. Madrid: Cide.

Villar, L. M. (Coord.) (1994). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona : PPU.

- Villar, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Villar, L. M. y De Vicente, P. (Dirs.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: Edt. PPU.
- Villar, L. M. y Marcelo, C. (1992). Evaluación de planes de Formación para el cambio. En Escudero, M. y López, Y. (coord.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Editorial Arquetipo.
- Weiss, C. H. (1991). *Investigación evaluativa*. México, Trillas.
- Weill, M. y Joicc, B. (1978). *Information processing models of teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Zeichner, K.M. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc, Publishers.
- Zeichner, K. M. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En Estebaranz, A. y Sánchez, V. (Eds). *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: S.P. Universidad de Sevilla.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *En Cuadernos de pedagogía*. Monográfico sobre Formación del Profesorado, nº 220, 45.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57 (10), 24-47.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. (1990). "Traditions of reform in U.S. Teacher education". *Journal of teacher education*, 41, 2.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on reflective teaching. En Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (Eds): *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Lewes: The falmer press, 1-21.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

	Páginas
<i>1. EVALUACIÓN</i>	
1.1. Concepto de Evaluación	37
1.2. Modelos y estrategias de Evaluación	39
1.3. Niveles de Evaluación	43
1.4. Indicadores de la Evaluación	43
1.5. Variables que intervienen en Evaluación	44
1.6. Mérito-valor de la Evaluación	45
<i>2. LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE LA LOGSE</i>	
2.1. Modalidades de Evaluación	47
2.2. Evaluación de Programas	48
2.3. Concepto de Evaluación de Programas	49
2.4. Paradigma de la Formación del Profesorado	52
2.4.1. Paradigma basado en la Indagación	54
2.4.2. Modelo de Formación orientado hacia la Indagación	55
2.4.3. La reflexión	56
2.4.3.1. Conceptualización de la reflexión	57
2.4.3.2. El Desarrollo Profesional y la reflexión	63
2.4.3.3. Funciones de la reflexión	65
2.5. La Formación Permanente de Educación Infantil en España	68
2.5.1. Objetivos de Formación del Profesorado	68
2.5.2. Panorámica general de Formación del Profesorado	70
2.5.3. Contenidos de Formación del Profesorado	72
2.5.4. Destinatarios	73
2.5.5. Evaluación de Planes	73
<i>3. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE: EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</i>	
3.1. Organizadores principales de la Formación Permanente	77
3.1.1. Agentes que han originado la Formación Permanente desde las transferencias educativas hasta la actualidad	77
3.1.2. Condiciones y participantes de la Formación Permanente del profesorado emprendidas a lo largo de los últimos diez años (1983-1993)	84
3.1.2.1. Punto de partida de la Formación del Profesorado	84
3.1.2.2. Elaboración e implantación de la Formación del Profesorado: filosofía del Plan (1990-1993)	87
3.1.3. Diseño y ejecución del Plan de Formación Permanente en la Comunidad Autónoma de Canarias	90
3.1.3.1. Modalidad Intensiva: cursos de actualización	90
3.1.3.2. Modalidad de Autoformación	94
3.1.3.3. Modalidad Extensiva	96
3.1.3.3.1. Seminarios Permanentes	97
3.1.3.3.2. Grupos Estables	98

3.1.3.3.3. Equipos de Centro	99
3.1.4. Modelo evaluativo de Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias	101
3.1.4.1. Evaluación global del Plan de Formación	102
3.1.4.2. Evaluación de las diferentes modalidades de Formación Permanente	102
3.1.4.3. Descripción de las memorias	103
4. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS	
4.1. El Curriculum de Educación Infantil	106
4.1.1. Objetivos	107
4.1.2. Contenidos	108
4.1.3. Métodos Pedagógicos	111
4.1.4. Evaluación	113
4.1.5. Lenguaje	114
4.1.6. Juegos	115
4.1.7. Centro-espacio-tiempo	116
4.1.8. Desarrollo afectivo sexual	117
4.1.9. Educación para la salud	117
4.1.10. Desarrollo lógico-matemático	118
4.1.11. Relación familia-escuela	119
4.1.12. Profesorado	119
4.2. El Programa de Educación Infantil en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria	120
4.2.1. Objetivos	120
4.2.2. Contenidos	120
4.2.3. Fases	121
4.2.4. Metodología	121
4.2.5. Evaluación	121
BIBLIOGRAFÍA	122

CAPITULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. EVALUACIÓN

1.1. Concepto de Evaluación

El término evaluación es un derivado del latín ('valere' - valorar) que implica la acción de valorar, o atribuir cierto valor a una cosa. Textos monográficos, revistas especializadas, asociaciones científicas y profesionales nacionales e internacionales, centros de investigación, son algunas pruebas evidentes de la presencia de la evaluación de Programas como disciplina científica. Tras la revisión realizada a los diferentes documentos existente sobre evaluación hay dos formas de plantear y poner en marcha un Programa de evaluación, por imposición estatal o por iniciativa de ciertos Programas educativos o de Formación profesional particulares. Como todas las realidades educativas ésta tiene relación con el contexto, probablemente hoy es un factor influyente en la atmósfera de pesimismo en que se vive con respecto al futuro, quizá como un resultado inevitable de la recesión actual (Darling-Hammond y col., 1989).

Pero también se ha desarrollado el interés en torno a la evaluación por la necesidad de buscar nuevas formas y funciones de la misma, desde el rol de eficiencia social que se le adjudicó cuando se hizo depender la educación de la industrialización de la sociedad (modelo tyleriano), que exigía el empleo de test estandarizados para la evaluación, hacia formas de investigación-acción, que surgen principalmente en Australia con el intento de controlar su propia evaluación por los profesores (House, 1989; Mingorance, 1994).

Se concibe la evaluación aplicada a un Programa educativo-proyectos curriculares de centro, educación de adultos, Formación Permanente de profesores, educación compensatoria, etc. como una función aritmética de componentes secuenciados en un proceso que abarca un entramado de cuestiones cuyo análisis despeja no sólo incógnitas científicas sobre la substancia del Programa sino también calibra su beneficio y que son preguntas referidas a la finalidad del Programa (¿se orienta a la toma de decisiones?, ¿sirve para la Formación de los agentes implicados? etc.); la audiencia que intervendrá en el proceso evaluador (¿serán los agentes de la institución quienes realicen la evaluación o una auditoría ejecutada por miembros externos al Programa educativo?) y la instrumentalización tecnológica del proceso evaluador (¿cómo y con qué se recogen datos consistentes con la finalidad declarada?). Algunos autores han estudiado el proceso evaluativo con los siguientes componentes: (i) definición de las necesidades que se deben cubrir en el proyecto de evaluación de Programas, (ii) diseño de las acciones-estrategias, actividades- y recursos que permitan llegar a la solución final del problema planteado, (iii) ejecución y seguimiento del Programa evaluativo, que indica cómo los agentes implicados realizan sus tareas, y (iv) conclusión de la evaluación que mide el impacto del Programa educativo en la realidad (Municio, 1991; Villar, 1994).

Cronbach (1963) en Mingorance (1994: 221) considera la evaluación como "el proceso de obtener datos y usar la información para tomar decisiones acerca de un

Programa educativo". Otros expertos, sobre los años setenta y cinco enfatizan que evaluación: "es el examen de los efectos, resultados de un Programa". Encontrándonos, dos elementos esenciales a la hora de juzgar sobre el valor o mérito de un Programa: si se han alcanzado sus objetivos junto con una segunda vía, la del análisis de si se han producido efectos, resultados o, en otros términos, si el Programa ha tenido algún impacto. Un segundo componente importante sobre el que tendríamos que reflexionar nos debe llevar a preguntarnos cómo habría que realizar lo que se considera como estimación. El Comité de Evaluación Educativa en 1981 define la evaluación como una:

"investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto. Dentro de la comunidad de evaluadores, por tanto, el valor y el mérito han llegado a ser conceptos aceptados!"

El Comité de Estándares para la evaluación (1983,1994) señala que: "es la sistemática investigación del valor o mérito de algún objeto". Es decir, la estimación que conlleva un juicio u opinión sobre el mérito o valor de un Programa requiere una investigación sistemática o, en otros términos exige la utilización de un procedimiento o proceso de examen o análisis normativo (estándar) y científico del objeto a evaluar. Finalmente, se puede considerar la importancia que ha adquirido recientemente la evaluación de la evaluación (metaevaluación), como constatación del valor o mérito que tiene una evaluación (Orden y Martínez, 1991), es decir, el examen de la calidad que tiene un informe evaluativo de forma que guíe el desarrollo de un proyecto de evaluación (metaevaluación formativa) o que estudie el mérito de una determinada (metaevaluación sumativa) (Villar, 1994).

Cuando se habla de evaluación existe una terminología propia que va desde la (i) actualización o grado de adecuación a situaciones reales ; (ii) relevancia, o lo que es igual el grado de importancia para cubrir necesidades individuales y sociales; hasta la (iii) utilidad o grado en que puede ser aplicado; sin olvidar (iv) la eficacia, atendiendo a la relación entre lo asignado (objetivos, resultados, etc.) y lo alcanzado , además de la (v) eficiencia, es decir la relación entre lo alcanzado (objetivos, resultados, etc.) y los medios aplicados, (vi) la objetividad o adecuación a leyes y principios científicos, la (vii) satisfactoriedad, respondiendo a la relación entre lo deseable y lo existente e incluso (viii) pertinencia o adecuación a las finalidades establecidas (necesidades políticas, prioridades...) o (ix) la coherencia o grado de consistencia de una propuesta o de una realización.

Si tradicionalmente el énfasis de la evaluación se ha puesto en la recogida y análisis de la información, actualmente se enfatiza en el juicio de valor o adjudicación de mérito. De hecho, ambos procesos resultan necesarios para garantizar una correcta evaluación.

"Evaluar es emitir juicios de valor o mérito a un Programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente" (Alvira, 1991)

"Propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos" (Gairín, 1992)

Documentos existentes y expertos en el tema en la actualidad, consideran que ésta puede abarcar desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo, desde la

actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal de educación. Expertas en el tema, en nuestro país como Montero (1996) distingue entre la evaluación en y de la Formación Permanente. El primer cuestionamiento supone preguntarse por la presencia de la evaluación en la propia planificación de los Programas y actividades de Formación.

Otros expertos consideran que la evaluación de Programas puede ser definida, como un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos que han venido desarrollados en los últimos treinta años conformando un ámbito de aplicación de las ciencias sociales, para dar respuesta a la necesidad de enjuiciamiento de ciertas decisiones políticas y con el fin de que ello redunde en beneficio de la intervención social y, por ende, del ciudadano. E incluso algunos textos señalan que un Programa o intervención puede ser considerado como los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos preplanificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica. (Fernandez-Ballester, 1995).

Cuestión importante es el saber para qué se realiza la evaluación. La finalidad de evaluación de Programas debe ir más allá de la respuesta del gasto público producido por los Programas implantados en un determinado contexto. (Fernandez-Ballester, 1995).

1.2. Modelos y estrategias de Evaluación

La expresión evaluación formativa y sumativa apareció por primera vez en relación a la evaluación curricular de la mano de Scriven (1967) para referirse al desarrollo o mejora de un Programa o producto-incluidos los agentes educativos-(formativa) o para el beneficio de cualquier persona o audiencia externa que toma decisiones una vez se han realizado las acciones evaluativas (sumativa). Ambas tratan de calibrar el valor/mérito que tiene un objeto y pueden no diferir en sus planteamientos metodológicos (Villar, 1994).

Evaluación formativa es aquella que pretende la mejora de un Programa o un conjunto de materiales, y por ello, proporciona una información cualitativa durante el proceso poniendo el valor en las actividades que se van realizando; el valor se apoya en el proceso y se usa para la toma de decisiones. Desde esta distinción podríamos apuntar dos funciones básicas que tienen los Programas de evaluación: "accountability" (o rendimiento de cuentas) y Desarrollo Profesional. Parece que la evaluación más adecuada a la función de rendir cuentas es la evaluación sumativa, así como el Desarrollo Profesional es mejor comprendido desde una evaluación formativa. Si se tiene en cuenta el trabajo de la enseñanza y la exigencia de la escuela como organización, se puede elegir el proceso de evaluación del profesor, pero hay que explicitar qué uso se debe hacer del resultado de la evaluación. En el cuadro 18 podemos representar los distintos tipos de evaluación de Programas y los propósitos a los que pueden servir tanto desde un punto de vista individual como desde el punto de vista de la escuela. Ambas son incompatibles y un sistema no puede realizar las dos funciones simultáneamente y efectivamente, porque difieren en cuatro aspectos: (i) en lo relativo a los objetivos, (ii) en el impacto que producen en los profesores,

(iii) en los mecanismos de evaluación utilizados, y (iv) en los beneficios y las limitaciones (Mingorance 1994) (cuadro 19). Expertos consideran que los sistemas que sirven a la accountability se basan en los objetivos sumativos, de lo que resulta que el centro de atención se establezca en los objetivos predeterminados, que sirven para identificar la competencia del profesor. Los que sirven a sistemas formativos tienen como objetivo central la mejora del aprendizaje. En cualquier caso, tanto unos como otros pretenden lograr una cierta mejora y un determinado perfil docente.

La sumativa lo ve como técnico que tiene unos problemas concretos para los que puede conocer las soluciones. La formativa concibe al profesor como profesional que espera trabajar con problemas para los que de antemano no tiene soluciones, y va a necesitar la aplicación de nuevas combinaciones de destrezas y conocimientos. La medida es la definición objetiva de la ejecución de determinados aspectos previstos en la evaluación sumativa; pero la evaluación formativa es más subjetiva y refleja el valor asignado a algo en un contexto social y político.

Cuadro 18. Diferencias entre la evaluación formativa y sumativa (Patton, 1990) en Villar (1995)

CARACTERÍSTICAS	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Propósito	mejorar una intervención, una política, un Programa, una organización, un producto	constatar la eficacia de los agentes, de los Programas, de las acciones educativas
Interés	cualidades y defectos del objeto evaluado	objetivos de la acción
Resultados deseados	sugerencias para la mejora	juicios y generalizaciones sobre tipos de operaciones eficaces y condiciones en la que los esfuerzos son eficaces
Nivel deseado de generalización	limitado al contexto específico	operaciones con objetivos similares
Supuestos básicos	los agentes utilizan o podrán usar la información obtenida para el estudio que realizan	lo que funciona en un contexto sometido a una condiciones debe operar de manera similar en otro contexto
Modo de aplicación	informe oral, conferencia, informe interno, limitada difusión entre evaluadores y Programas similares al estudiado	informes de evaluación para responsables de evaluación, planificadores de la educación, revistas especializadas
Criterio de valor	utilidad para la audiencia en el contexto estudiado	capacidad para establecer generalizaciones y aplicaciones a futuras acciones, Programas, etc.

La evaluación de Programas es en términos muy amplios, un tipo de evaluación que pretende dar cuenta del mérito, valor, éxito, de determinadas intervenciones o acciones desarrolladas en algún nivel (social, sanitario, educativo...) y según un grado de amplitud o concreción mayor o menor (Programa, proyecto o elementos) como han documentado

ampliamente los trabajos de Guba y Lincoln (1982), Fernández (1987), Anguera (1990); Berk y Rosi (1990) y (Parrilla, 1994).

La evaluación del perfeccionamiento docente es "una forma de evaluación de Programas y como tal puede adoptar diversos principios teóricos, como la aproximación de modelamiento causal, integrada; el modelo de adquisición de criterios para la evaluación de productos educativos; modelo de seguro de calidad para la evaluación de proceso; adoptar el formato de múltiples estudios de casos, o la aplicación del modelo Stake de contingencia y congruencia para la evaluación de Programas de perfeccionamiento profesional. La investigación evaluativa también se orienta a la realización de meta-análisis de estrategias de perfeccionamiento" (Villar, 1994).

En opinión del autor anteriormente reseñado los supuestos sobre la evaluación del profesorado contemplan: (i) aceptar la noción de que la escuela es la unidad básica del cambio, (ii) que las comisiones técnicas Provinciales tienen la primera responsabilidad del perfeccionamiento, (iii) que los directores de colegios impulsan o frenan iniciativas de innovación, promoción de Seminarios Permanentes y actividades de autoformación en los centros educativos, (iv) que los Programas de perfeccionamiento combinan la investigación con la práctica y (v) que la evaluación del perfeccionamiento requiere tiempo y una cuidadosa planificación que incluya la determinación de cuáles son los indicadores o elementos críticos de un sistema evaluativo.

Cuadro 19. Adaptación realizada por Mingorance 1994, de Darling-Hammond y otros (1989)

Propósito/Nivel	Individual	Organizativo
Mejora (Información formativa)	Desarrollo Profesional individual	Mejora de la escuela
Rendir cuentas (Información Sumativa)	Decisiones personales individuales	Decisiones de nivel escolar

Atendiendo a otros planteamientos podemos encontrarnos, tras la revisión de la literatura, que existen dos modelos de evaluación de Formación Permanente, aunque ya desde hace algunos años organismos oficiales como la OCDE (1987) señalaban que no se había avanzado mucho en la evaluación de Programas de Formación Permanente del Profesorado. E incluso algunos expertos argumentan que existe una escasa bibliografía sobre evaluación de la Formación Permanente del Profesorado, aunque es muy abundante sobre la evaluación de la Formación inicial. No por ello se puede decir que no existe documentación reciente, tal es el caso de los hallazgos delimitados por la clasificación establecida por Alvarez (1996) que enmarca la evaluación del profesorado desde dos ópticas, según el concepto de Formación. Parte de dos conceptos específicos de Formación Permanente. De un lado parte de la Formación Permanente como:

"referente común y fundamental de toda actividad formativa, que nos dé las coordenadas en las que vamos a situar la evaluación" (Alvarez,1996:30)

"ese marco requerirá tener en cuenta diversas modalidades, que determinarán la diversa realización de ese planeamiento teórico y práctico" (Alvarez,1996:30)

Partiendo de planteamientos realizados por (Van Tulder, Veenman y Sieben, 1988,1991; Mathison, 1992) los modelos de evaluación (Alvarez, 1996) están basados en el concepto de "buena" Formación o en el de eficacia. El modelo de "buena" Formación, está determinado por una buena Formación Permanente que a su vez origina una buena evaluación (Mathison), frente a que una evaluación y Formación eficaz sirve para poner en práctica las innovaciones educativas (Alvarez,1996).

En el primer caso, una buena Formación debe estar consolidada sobre dos bases: la experiencia formativa en sí y el cambio que esa experiencia debe intentar. De este modo ésta debe incidir en los siguientes aspectos según Alvarez (1996): (i) la relevancia y aplicabilidad del contenido; (ii) desarrollo de la profesionalidad del profesor; (iii) la actuación modélica de los formadores; (iv) la adecuación a las diferencias individuales; (v) que tenga apoyo en el contexto institucional; (vi) que reconozca los diferentes propósitos de quienes accedan a la Formación. Por consiguiente, el cambio desde este modelo debe estar presente en toda la experiencia formativa:

"...y es un elemento a indagar en toda evaluación, por lo cual ésta debe ser longitudinal en el tiempo. Por tanto, toda evaluación de la formación "inservicé" debe extenderse más allá del juicio de la calidad de la experiencia formativa a los efectos en los participantes, individual y colectivamente, y en términos de cambio en las concepciones (lo que se piensa) y en las prácticas (lo que se hace)" (Alvarez,1996:31)

El modelo de "evaluación eficaz", es un modelo de evaluación que debe responder a una cuestión fundamental ¿qué características debe tener las actividades formativas- centradas en la puesta en práctica de las innovaciones educativas?. A modo de referencia, estas respuestas podrían ser (Alvarez,1996:31): (i) la Formación, en última instancia, debe traducirse en visibles cambios en la clase y la escuela (efectos); (ii) la Formación centrada en la escuela debe preocuparse principalmente por mejorar las destrezas; (iii) las actividades que se orientan a la mejora o adquisición de esas destrezas deben incorporar las siguientes fases: presentación teórica, demostración práctica, simulada y en clase, feedback estructurado y "coaching" para su aplicación; (iv) deben subvenir las identificadas necesidades y problemas prácticos del profesor; (v) de tener presente la teoría del aprendizaje de adultos, (vi) debe realizarse una evaluación del proceso y del producto (grado de aplicación en clase del contenido del curso), (vii) los Programas debían centrarse en la escuela (implicando a todo el profesorado o grupos de profesores) y (viii) los formadores deben ser modelos de eficaz enseñanza, recibir una Formación previa no sólo sobre conocimientos sino también sobre la didáctica de la Formación Permanente basada en la teoría del aprendizaje de adultos, etc.

Otra revisión realizada por Blackburn y Moisan (1990) sobre la evaluación realizada en Programas de Formación Permanente del Profesorado en la Unión Europea, es planteada por Imbernón (1996):

"(1) Evaluaciones de amplio alcance realizadas por un equipo de investigadores que trabajan en una estructura de Formación del Profesorado (en un territorio determinado), y llegan a conclusiones que dirigen a grandes audiencias.

(2) Evaluaciones llevadas a cabo por formadores de profesores durante y al final de una actividad de Formación. El objetivo en este tipo de evaluaciones es determinar si los objetivos de la actividad se cumplieron.

(3) Evaluaciones sobre el efecto de los Programa de Formación en el interior de las aulas (Evaluación demorada). Este tipo de evaluación es mucho más complejo y tiene mayor dificultad ya que existe un gran número de indicadores y es difícil identificar si la asistencia de un profesor o profesora a un Programa de Formación Permanente redundará en una mayor calidad de la enseñanza en el aula" (Imbernón,1996: 89)

1.3. Niveles de Evaluación

Atendiendo a la tipología de niveles existentes según algunos autores (Gairín, 1992) podemos establecer varios niveles de decisión que afecta a la hora de realizar el proceso evaluador de un Programa o de un plan. El primer nivel de decisión afecta a los aspectos ideológicos de la evaluación e implica la consideración del paradigma y referente de partida. El interés de la evaluación en este caso se centraría en el producto logrado, los niveles de satisfacción alcanzados y los cambios producidos en lo anteriormente reseñado.

El marco referencial es una situación concreta, bien pasada, presente, planificada, futura o ambas, atendiendo a los intereses del espónsor o a los planteamientos del responsable de la evaluación. Otro nivel de decisión sería donde se establecen los marcos de actuación y en este sentido puede considerarse como normativo. En este segundo nivel el espónsor y el evaluador deben delimitar el objeto de la evaluación (¿qué?), los protagonistas (¿a quiénes?) y los responsables (¿quién?). Y el tercer nivel de decisión, compromete opciones referidas al momento de la evaluación (¿cuándo?), al objeto específico (¿el qué?), a los marcos específicos (¿respecto a qué?) y a la instrucción (¿cómo?).

1.4. Indicadores de Evaluación

Algunos indicadores posibles de la evaluación podrían ser los establecidos por Gairín (1992) en relación a la elaboración, objetivos, estructura planteada, grado de participación, duración de las sesiones, prácticas realizadas, satisfacción de los participantes, etc.

Otras variables que intervienen en el diseño y desarrollo del Programa de forma indirecta, según revisiones realizadas en diferentes evaluaciones de Programas, que explicitaremos en apartados próximos, podrían ser tipificados a nivel formal o a nivel no formal. A nivel formal la estructura adoptada, formato, número de páginas, índice, secuenciación teórica y práctica. En los aspectos no formales destacar calidad, relevancia, metodología, recursos didácticos y temporalización.

Cuadro 20. Variables e indicadores de la evaluación

VARIABLES	INDICADORES
* DISEÑO DEL PROGRAMA	- Proceso de confección - Objetivos definidos - Estructura establecida - Grado de participación de los implicados
* DESARROLLO DEL PROGRAMA	- Duración de las sesiones de trabajo - Número de prácticas realizadas - Grado de satisfacción de los técnicos - Personas implicadas

1.5. Variables que intervienen en Evaluación

La evaluación de Programas es en gran medida deudora del modo como se confeccionaron y de las concepciones implícitas o explícitas que se asumen. Todo ello significa que la:

- (i) realidad socio-cultural, política institucional y política de Formación mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. De hecho las instituciones y los Programas que se realizan suelen responder habitualmente a las necesidades socio-culturales, de la misma forma como la política de Formación se considera un aspecto de la política institucional. No obstante, se pueden producir diferencias cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales o la Formación no se mueve en los parámetros deseables. También puede suceder que la realidad socio-cultural no defina claramente las funciones de las instituciones o que estas no clarifiquen sus metas, favoreciendo así ciertos niveles de autonomía o la delimitación desde Formación de parámetros de política institucional.
- (ii) la política de Formación se concreta en la realización de Programas que buscan satisfacer determinadas necesidades. La priorización que se hace de las necesidades a satisfacer (individuales o sociales, expresadas o percibidas, etc.) determina claramente el tipo de objetivos que ha de perseguir el Programa, las acciones a realizar y la naturaleza de los procesos de intervención.
- (iii) la secuencia conceptual no sólo delimita la estructura de los Programas sino que también define las actuaciones que a nivel operativo habría que realizar. Así el establecimiento de mecanismo de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, Formación y supervisión y la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros.
- (iv) el contenido y estructura de los Programas supone también considerar el ámbito de Formación en que nos movemos y la política institucional que se aplica.

1.6. Mérito-Valor de la Evaluación

Cuando hablamos de evaluación podemos hacer referencia a varios conceptos fundamentales: mérito, valor, impacto y efectos. El concepto mérito de la evaluación comienza a tener protagonismo en el ámbito de la evaluación sobre los años ochenta. De este modo, podemos encontrar afirmaciones como la de Scriven (1981) que lo define como "el valor intrínseco del objeto (Programa educativo) engendrado dentro de él". El valor es definido como la contribución que un objeto (Programa educativo) hace al sistema, o el valor externo (Mingorance, 1994: 221). Años más tarde Stenhouse (1984) señala la importancia de evaluar metas; el curriculum debe aspirar a algo que merezca la pena, así como lograr lo que pretende; la evaluación intrínseca se refiere también a los contenidos, los procedimientos, las actitudes de los profesores. En la práctica actual la evaluación es el proceso de recogida de datos en los cuales se centra la toma de decisiones que se realizan acerca del grado en que el Programa, proyecto o materiales son valiosos para los participantes, sirviendo a lo que ellos quieren hacer y al sistema en el cual opera la evaluación (Mingorance, 1994: 221).

Ya en los años 90 se considera que el mérito de la evaluación, radica en función del profesor que ejecuta su trabajo con excelencia (competencia) y con valor para esa profesión o disciplina. En la Formación del Profesorado el valor de un Programa viene determinado en función de las necesidades de los participantes, y por la propia posibilidad de ponerlo en práctica. E incluso hay quien opina que depende de la medida en que esa persona realiza una contribución a la institución local. En consecuencia los criterios de valoración deberán estar en consonancia con las características prioritarias del destinatario del contexto donde se desarrollo la actividad a evaluar.

"...cuando estimamos el valor, los criterios de valoración son necesidades, valores y expectativas de la audiencia o contexto" (Villa, 1992)

En la evaluación es de todos conocido que los criterios e indicadores es una condición indispensable. Si queremos que esta sea posible no sólo habrá que establecer claramente los criterios a utilizar sino también determinar los indicadores y el "estándar" o "grado de mérito" que se considera aceptable (Gairín, 1992). Criterios que en opinión de especialista en el tema, vendrían dados tradicionalmente por la relación entre lo asignado (objetivos, resultados, etc.) y lo alcanzado, además de la relación entre lo alcanzado (objetivos, resultados, etc.) y los medios aplicados.

"...si estimamos el mérito de algo...los criterios que normalmente utilizamos se relacionan con características intrínsecas, con criterios de eficacia o excelencia" (Villa, 1992)

Aplicando los aspectos anteriormente expuesto al ámbito temático que nos ocupa, en la Formación del Profesorado.

"...el mérito de un Programa es el grado en que los participantes en el Programa valoran la experiencia y el proceso a que da lugar" (Mingorance, 1994: 221)

Algunos expertos consideran que el objeto de la investigación evaluativa de los planes de Formación Permanente es el valor o mérito atribuido al perfeccionamiento o

desarrollo docente (MacHaney e Impey, 1988). Al principio del proceso evaluativo se deben dirimir cuestiones sustantivas sobre investigación en la enseñanza como las que han analizado algunos educadores: ¿qué relación existe entre las características psicológicas del profesor y el cambio individual en el aula? (Smylie, 1988), o ¿qué relaciones se pueden establecer entre las variables claridad expositiva del profesor, rendimiento académico de los alumnos y satisfacción del profesor? (Villar, 1995).

A la luz de esta variedad de preguntas, es preceptivo determinar qué fines se atribuyen al perfeccionamiento docente para garantizar una metas congruentes en la investigación evaluativa (Gliessman, 1984). Las cuestiones que se enuncian a continuación son una muestra seleccionada de la literatura de investigación que señala la variedad de objetivos para los estudios de indagación evaluativa: ¿cuál es el cambio en las autopercepciones/pensamientos de los profesores como resultado de su participación en una actividad innovadora?, ¿deben los cursos de perfeccionamiento causar impacto en la conducta docente y en el rendimiento de los niños que sirven para establecer las bases de una política de perfeccionamiento del profesorado?, ¿permite la evaluación de las actividades de Formación Permanente la identificación de nuevas necesidades que anuncien metas alternativas para el perfeccionamiento docente?. La investigación evaluativa debe contribuir a clarificar además, y así lo está haciendo, la eficacia de los métodos de entrenamiento del profesorado (Pugh y otros, 1985).

El cuestionamiento del impacto en la Evaluación se comienza a utilizar en los años ochenta por Nisbet (1980:53), al ofrecer un esquema para comprender la repercusión que la investigación pedagógica tiene en la realidad de la práctica (Gimeno y Pérez, 1983). En opinión de los autores anteriormente citados, supondría plantearse cuatro preguntas fundamentales: (i) delimitar el concepto del término impacto. De este modo, se podría diferenciar entre el real, el aparente, el cambio de la política educativa, de la práctica en el aula, la codificación del pensamiento sobre la educación, las actitudes hacia ésta; (ii) agentes en los que incide el impacto. Desde los propios docentes, a los investigadores, a los políticos, a la opinión pública, a las instituciones, (iii) cuándo tiene lugar ese impacto. A veces la investigación se realiza cuando podría dar mejores frutos, pero no es considerada hasta mucho más tarde; puede hasta ser olvidada, e incluso puede no existir cuando sería necesaria y (iv) cómo se produce el impacto. En relación a los efectos, algunos expertos consideran que en la actualidad está resultando deficitario.

" en la Evaluación de los efectos e impactos que los Programas de Formación del Profesorado tienen y cómo inciden en la organización y funcionamiento de las personas e instituciones"
(Villa, 1996:9)

Otros expertos reconocen su existencia (Clopin y col., 1990) y argumentan que éste se produce siempre y cuando reúna una ciertas premisas lógicas: "se considera que se da un efecto de la Formación Permanente cuando un cambio, individual o colectivo, (de actitud, de representación, de comportamiento, de práctica profesional, de método, de organización, de gestión institucional o relacional) puede ser descubierto y puesto en relación con la Formación".

Ahora bien, todo ello implica una serie de dificultades intrínsecas a la propia investigación. Hasta el presente, pocas investigaciones se han realizado.

"Tenemos relativamente poca información acerca de los efectos de la Formación Permanente y carecemos de un cuerpo de conocimientos empíricos o teóricamente generalizables" (Halpin, Croll y Redman, 1990)

De forma más reciente en nuestro país, algunos expertos han realizado un intento de clasificación de los mismos (García, 1996):

- (i) técnicos didácticos: cuando los efectos están referidos al cambio en las conductas y estrategias metodológicas, de ahí que los efectos están en dependencia, bien del proceso de entrenamiento, bien de la duración y de la metodología empleada; bien del apoyo ulterior recibido en su propia clase; otros consideran tales efectos en relación a la organización y estructura del curso.
- (ii) cognitivo buscan el impacto a través del pensamiento del profesor: sus teorías, creencias, tanto implícitas como explícitas en relación con los presupuestos ideológicos o estratégicos en los que se basan las propuestas formativas.
- (iii) psicológico es cuando se recurre a los efectos de la Formación a partir de las características psicológicas del profesor.
- (iv) ambientales al considerar los efectos desde la perspectiva del contexto organizativo y social del centro escolar.

2. LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

2.1. Modalidades de Evaluación

Cuando hablamos de modalidades de evaluación, podemos mencionar, entre otras, desde la evaluación de necesidades en los procesos educativos, evaluación de necesidades de los profesores, evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza y por supuesto, de evaluación de Programas. La evaluación de necesidades es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de las necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades (Suárez, 1990). Es un intento de identificar áreas en las que existen déficits o en las que no se han obtenido los resultados deseados o esperados (Balbás, 1994).

"La presentación de las diferentes conceptualizaciones sobre el término "necesidad" ya fue abordado por Witkin (1984) en referencia a los contextos educativos y social y Stufflebean y otros (1985), sin que se haya impuesto definitivamente ningún enfoque" (Gairín, 1994).

En un principio la evaluación de profesores se trataba de una evaluación de carácter diagnóstico y formativo, con el fin de informarles sobre sus carencias, de sus necesidades formativas y sugerirles pautas de cambio de actitud o de conducta. Posteriormente la fase diagnóstica se sobrepasa para tomar otro tipo de medidas a partir de los resultados de la evaluación. Surge así la preocupación por el diagnóstico y evaluación de

las actuaciones educativas, lo que en el contexto educativo se convirtió en estudio y evaluación de necesidades (Tejedor, 1990; Balbás, 1994).

Los medios y materiales de enseñanza desempeñan cada vez un papel más importante en la educación en general, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta importancia de los medios, viene por una parte, como señalaron Olson y Bruner (1974), por que la escuela es una instancia mediada donde el alumno aprende sobre la realidad, pero por medio de transformaciones vicariales de la misma, de forma que la adquisición y procesamiento de información no es sólo una cuestión de eficacia, sino también del análisis de los elementos que intervienen, ya que ellos los configuran de una forma determinada, a partir de sus simbólicos y pragmática de uso. Y por otra parte, por la significación que los medios están adquiriendo como instrumentos de aprendizaje en instancias menos formales de educación que los centros escolares, independientemente del nivel al que nos referimos (Cabero, 1994:117).

La mayoría de los modelos de evaluación que surgieron a partir de los años 60 se centran en la evaluación de Programas, y se explican por la necesidad de elaborar modelos de evaluación adecuados para concepciones de la educación diversas y tipos de Programas curriculares diseñados desde distintas perspectivas y con distintos modelos de planificación. No se puede evaluar por objetivos si no se Programa por objetivos. Como respuesta a esta necesidad se construyen diversos modelos de evaluación de Programas: cuantitativos, de transición, deliberativos, democráticos, etc., que guardan relación con los distintos modelos de diseño curricular y también con las diversas finalidades que se adjudican a la misma evaluación (Estebaranz, 1994:249).

2.1.1. Evaluación de Programas

Existen muy distintas definiciones sobre el concepto a que alude el término Programa. En función de la "extensión" a la que alude este puede ser entendido como (Parrilla, 1994:140):

"Cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos. Un Programa puede ser desde el diseño instructivo específico para el aprendizaje de un tema concreto de una disciplina..., hasta un plan de estudios para la enseñanza general, desde la utilización de un texto hasta la introducción de la tecnología informática en el sistema educativo; desde una acción docente de un profesor hasta un centro docente concebido como organización funcional para la enseñanza y el aprendizaje" (De la Orden, 1985)

Los Programas suponen un grado de concreción mayor que las políticas establecidas. De este modo "supone un conjunto organizado de acciones encaminadas a un propósito u objetivo común según una determinada política a la que responden o de la que emanan" (Parrilla, 1994:41). Siguiendo a la misma autora, los proyectos no son más que la puesta en práctica de los Programas en contextos definidos (geográficos o administrativos). Un proyecto es por tanto, el Programa trasladado a la práctica, concretado en unas coordenadas espaciales y temporales específicas.

Los elementos más que un nivel de concreción inferior, son las actividades o dimensiones desarrolladas en los proyectos o contempladas en los Programas. Los elementos

están presentes pues tanto en Programas como en proyectos, si bien el grado de concreción de los mismos varía de unos a otros.

"Tanto en Inglaterra (Alexander, 1980), en Estados Unidos (Yarger y Galluzzo, 1983, Fenstermacher y Berliner, 1985), como en España (MEC, 1985, 1986) se ha tratado de evaluar los Programas de perfeccionamiento del profesorado que ponían en marcha distintas instancias. En las propuestas de criterios de evaluación se indican enfoques posibles de evaluación, como son las dimensiones de valor, mérito o éxito que tengan los cursos" (Villar 1990)

2.3. Concepto de Evaluación de Programas

No existe un único concepto de evaluación de Programas. Expertos en el tema difieren extensamente tanto en sus puntos de vista sobre evaluación como en los procedimientos a aplicar para hacerla efectiva. Al mismo tiempo también se puede detectar diferentes posiciones que implican múltiples opciones para la toma de decisiones, propósitos, papel del evaluador, finalidad, estrategias, etc. De este modo en los últimos 50 años, según argumentos de Worthen y Sanders (1988) existen tres visiones diferentes: (i) evaluación como sinónimo de medición, (ii) evaluación como práctica ejercida por un experto para determinar el valor de algo y (iii) evaluación como un proceso de comparación de datos recogidos con los objetivos marcados. A partir de 1965 emergen nuevos enfoques y métodos de evaluación que originan variedad de modelos.

Un simple análisis de algunas definiciones existentes sobre evaluación de Programas nos muestra que algunas se centran en el proceso de recogida de datos, entendiendo de este modo la evaluación en relación a las dimensiones técnicas, mientras que en otras se resalta la dimensión ideológica y política que conlleva cada práctica evaluativa. La diversidad ideológica se refleja, entre otros, en las distintas posiciones que se adoptan en el concepto de bondad de un Programa, toma de decisiones y servicio a la función pública. De este modo, en el caso de la toma de decisiones algunos autores comparten que las decisiones apoyadas en datos empíricos es patrimonio de los poderes o autoridad que tenga capacidad decisoria, mientras que para otros esta decisión está sujeta a los grupos específicos. En el enfoque naturalista a la que corresponde la segunda posición se defiende el pluralismo de valores y que los individuos implicados en la evaluación jueguen un papel importante en determinar qué direcciones tomará la evaluación. En una tercera línea, numerosos expertos (House, 1983) argumentan que responsabilidad de los implicados el generar cambios políticos y éticos, consistiendo en el cambio de conciencia de los participantes y para el logro de una participación decidida en el terreno social y político (Colás, 1995).

Tradicionalmente y sobre todo en los años 80, el énfasis de la evaluación se ha puesto en la recogida y análisis de la información, actualmente se enfatiza en el juicio de valor o adjudicación de mérito. De este modo, podemos evaluar desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un Sistema Educativo formal de educación.

Al ser nuestro objeto de investigación la evaluación de Programas, veamos algunas cuestiones relacionadas con ésta. La conceptualización sobre evaluación de Programas ha estado sujeta a la evolución del propio concepto de evaluación. Así, puede detectarse una gran distancia entre la definición realizada por Ruthman "la evaluación de Programas conlleva el empleo de métodos científicos para medir la implementación y resultados de Programas para ser usada en la toma de decisiones" y la más actual ofrecida por Shadishn "evaluación es el conocimiento empírico del mérito o valor de las actividades y objetivos de un Programa". La segunda amplía el posible objetivo de la evaluación a la vez que pone la esencia en la emisión de juicios de mérito o valor" (Gairín, 1992).

"La Evaluación de Programas educativos o de Formación también conocida como investigación evaluativa puede entenderse como el proceso sistémico de recogida y análisis de información fiable y válida dirigida a tomar decisiones que optimicen su funcionamiento" (Gairín, 1992).

Expertos en nuestro país argumenta que cuando se trata de Programas públicos, la evaluación del contexto, del proceso y de los resultados de la educación se convierte en una actividad política, porque las decisiones tomadas a partir de ella quedarán en manos de los administradores y cargos políticos, y afectarán a diversos grupos de población. Esta es una realidad que en ningún caso puede obviar el evaluador. Como tal actividad política, la evaluación de los Programas ha de contar, especialmente en el caso de aquellos vinculados a un territorio, con la participación directa o, cuando menos, con la equidiscencia de las poblaciones afectadas. Las actividades de la evaluación exigirán en muchos casos la irrupción del evaluador en la vida de los evaluados; de no producirse esta conformidad, la evaluación puede ser interpretada como una especie de agresión.

Weis (1991) considera que hay muchas clases de Programas, que se pueden diferenciar por el campo al que se refieren (en este caso se trata de Programas curriculares), pero también por sus alcances, dimensiones, duración, claridad y especificidad de las entradas al Programa, complejidad y amplitud de las metas propuestas, y grado de innovación que supone respecto de las prácticas habituales. Y la definición del tipo de Programa a evaluar por el análisis de sus características es la base para poder establecer un Programa de evaluación adecuado.

Otros expertos apuntan que los modelos de Programas enfocados hacia los resultados requieren un tipo de evaluación y una metodología, mientras que un Programa enfocado a procesos requiere modelos de evaluación de procesos. Ahora bien los Programas que tengan en cuenta tanto los procesos como los resultados necesitan basarse en modelos híbridos de evaluación y usar actitudes y técnicas adecuadas, así como ajustarse temporalmente al momento y contenidos del Programa a evaluar.

Bullock y Scott (1992) argumentan que la evaluación de una iniciativa cualquiera implica hacer juicios sobre evidencias relevantes, en base a criterios apropiados, para poder determinar sobre la utilidad y valor de tal iniciativa, sea cual sea su naturaleza. Al referirnos a Programas curriculares estamos considerando como tales los diseños didácticos de cada área realizados por un equipo de profesores o utilizados en un aula o centro educativo para el desarrollo curricular por varios equipos, que pueden haber participado en su elaboración o no. Pero también nos referimos a planes de acción educativa o didáctica

mas específicos, dentro de un área curricular, como propuesta de solución de un determinado problema; asimismo entendemos como Programa curricular los diseños de enseñanza-aprendizaje de temas transversales, o de unidades didácticas interdisciplinares.

De este modo Gairín (1992) habla de evaluación del desarrollo de un Programa y argumenta que exige considerar en cierto modo procedimientos y técnicas de evaluación de la evaluabilidad, ya que la atribución de los efectos de un Programa no puede aislarse del conocimiento de si el Programa funciona como estaba previsto y en la forma en que lo estaba. En caso contrario, pueden realizarse atribuciones a efectos de los que no conocemos su procedencia.

Cuadro 21. Segmentos, tipos y valores de la evaluación tomados de Alvarez, 1993

SEGMENTO DEL PROGRAMA	TIPOS DE EVALUACIÓN	FACTORES QUE VALORAN
Definición	Evaluación del mérito o valor	
Diseño	Evaluación de la evaluabilidad	Calidad del diseño en función de la estrategia seleccionada, la coherencia de la secuencia de actuación y sus componentes, y la existencia de todos los elementos que permiten el control de su ejecución y sus efectos posteriores.
Ejecución	Evaluación de la realización Evaluación del proceso	Calidad de la ejecución de acuerdo con el diseño y la capacidad de reacción del equipo gestor
Efectos	Evaluación de resultados Evaluación de impactos	Calidad de los efectos directos o indirectos en forma de productos del Programa.
Fuera del Programa	Evaluación de los efectos de la Evaluación Metaevaluación de Programas	Efectos de la existencia de una acción evaluadora. Calidad del Programa de evaluación.

Atendiendo a la tipología establecida por Gairín, además podemos hablar de otros tipos de evaluación: (i) evaluación del proceso de aplicación de un Programa supone, más allá de la recopilación de la información, una valoración de las discrepancias entre lo previsto y lo realizado, una identificación de obstáculos, una elaboración de alternativas, una selección de la alternativa deseable y la aplicación acción de la opción elegida y (ii) evaluación de resultados deben considerar los efectos no deseados del Programa que provienen de causas diversas: muestras inadecuadas, baja fiabilidad en la medición, escasa validez del diseño e instrumentos, pérdida de información en el proceso de recopilación.

Según revisión establecida por Estebaranz (1994) existen diferentes visiones y planteamientos al respecto. En la misma señala que Stake (1983) declara su interés fundamental por la evaluación de Programas, para cuyo fin elabora su modelo y considera

que un Programa puede ser entendido en sentido lato (por ejemplo, la Formación general de los profesores de un país) o estricto (un simple desplazamiento al campo de los alumnos de una escuela).

2.4. Paradigma de la Formación del Profesorado

La Formación del Profesorado ha experimentado, en los últimos años, un gran auge y evolución en el campo de las ciencias de la educación. Una primera etapa derivó hacia el concepto de eficacia docente y se vinculó directamente a las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza y, posteriormente, dio lugar a dos campos diferenciados: un paradigma centrado en el estudio de la eficacia de la enseñanza, entendida como un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje, y otro, centrado en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza como conjunto de actividades realizadas en el marco de la enseñanza como institución (Imbernón, 1989).

Últimamente la Formación del Profesorado ha constituido un foco de atención primordial dentro de las cuestiones didácticas. Inicialmente se intentó imprimir este cambio en Programas de Formación del Profesorado basados en la competencia docente (Gimeno y Pérez, 1983). Y como quiera que, poco a poco, dicho Programa dejó de responder a las necesidades de relación que se establecen en el acto educativo, éste dio paso a otros planteamientos que giraban en torno a la búsqueda de acciones generalizadoras que tuvieran éxito ante los alumnos para, una vez encontradas, introducirlas en los diseños de Formación del Profesorado reforzando, de este modo, la necesidad de unos contenidos a transmitir, identificando conocimiento y capacidad para aplicar ese conocimiento.

Posteriormente a éstos, se comienza a considerar que la Formación del Profesorado debe estar dirigida hacia la cooperación entre el profesor y el alumno: La capacitación profesional es la actitud y aptitud del profesor al diseñar o planificar su tarea docente como facilitador de aprendizaje capaz de provocar el aprendizaje mediante la cooperación y la participación de los alumnos (Imbernón, 1989).

Existen por tanto diferentes alternativas dentro del campo de la Formación del Profesorado, que se diferencian por su fundamentación científica paradigmática y su desarrollo posterior en un modelo concreto de desarrollo. El concepto de paradigma (Kuhn, 1962, 1970; Gage, 1963:94) entendido como un entramado de teorías, leyes, técnicas, normas e instrumentos que comparten miembros valiosos de una comunidad científica que, a su vez constituyen las herramientas intelectuales con los cuales se estructuran y examinan las investigaciones.

Si aplicamos el término paradigma a la Formación del Profesorado, éste puede ser entendido como el conjunto de supuestos básicos en relación a la escuela, la enseñanza y los profesores, que originan un determinado estilo de Formación. De este modo Zeichner (1983) lo define como:

"...una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su Formación, que conforman unas características específicas en la Formación del Profesorado" (Zeichner, 1983: 3)

Con respecto a los distintos paradigmas que existen en la Formación del Profesorado, podemos comenzar señalando la recopilación que al respecto establecen algunos autores:

"...Lanier (1984) los clasifica en: profesor como persona afectiva, de forma que las características personales y humanas del profesor van a jugar un papel importante en la investigación y la Formación. En segundo lugar, sitúa la imagen del profesor como un sujeto con destrezas, refiriéndose a aquellos Programas de Formación que hacen hincapié en el entrenamiento de habilidades, conductas y competencias. Por último, el profesor como un profesional que toma decisiones, es la metáfora más reciente y pone hincapié en los elementos cognitivos de su actividad profesional" (Marcelo, 1989: 37)

Zeichner (1983), retomando el planteamiento de los autores anteriormente citados, propone los siguientes paradigmas en Formación del Profesorado: tradicional, personalista, conductista, orientado a la indagación. Dichos paradigmas en opinión de algunos autores, presuponen modelos poco complejos dado que:

"...el paradigma Conductista asume que los alumnos en Formación asimila series de secuencias de conductas predeterminadas que pueden ser identificadas como destrezas de enseñanza. El paradigma Personalista asume que los alumnos en Formación aportan sus experiencias pasadas a la situación didáctica, y que aprenderán todo lo que les sea importante al mismo tiempo, siendo el proceso de aprender a enseñar asimilable a uno de descubrimiento dirigido. El paradigma Tradicional ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelamiento, en el que el alumno-aprendiz imita al maestro. El paradigma Orientado a la Indagación acentúa la importancia de un proceso de aprendizaje concienciador, intelectual, analítico" (Calderhead, 1986: 22)

Dado que cada paradigma de Formación del Profesorado responde a una concepción educativa determinada y de acuerdo con ésta se configuran unos determinados modelos donde se estructuran los factores o aspectos más importantes a desarrollar en la Formación del Profesorado, es por lo que vamos a conceptualizar el término modelo. El modelo en Formación del Profesorado es un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar los Planes o Programas de Formación ya que existen diversos diagnósticos sobre la realidad de la Formación del Profesorado, así como distintas visiones acerca de los cambios que habría que introducir en la misma (Gimeno, 1983).

La finalidad pretendida a través de todos ellos gira en torno a la búsqueda de la manera más óptima para formar al profesorado. Como quiera que la sociedad actual está sufriendo en los últimos años unos cambios vertiginosos y que la Formación del Profesorado no puede permanecer al margen de los mismos, es lógico pensar que también ésta presente grandes variedades. De ahí que al ser la educación un reflejo de la sociedad, la Formación de los agentes implicados en ésta también deba desarrollarse acorde con la evolución social del momento.

En consecuencia, las implicaciones de los modelos pueden ser variadas, dado que los grupos o familias de modelos han trascendido la Formación del Profesorado, bien estudiando las familias de modelos como objeto formativo, bien asumiendo procesos de perfeccionamiento basados en dichos modelos (Weill y Joyce, 1978). Así, algunos de los estudiosos en el tema se orientan hacia la descripción de las relaciones sociales; otros hacia

el procesamiento de la información; un tercer grupo que considera al individuo como un ser en desarrollo y un cuarto núcleo de modelos muestra que la conducta se puede modificar seleccionando a tal fin reforzadores. Por todo ello, los modelos en Formación del Profesorado no pueden quedar desligados de la concepción de escuela, enseñanza y curriculum propia del momento social.

"...no puede considerarse como un campo de conocimiento autónomo sino que, se encuentra profundamente determinado por los conceptos de escuela, enseñanza y curriculum que prevalece en cada época" (Pérez, 1987: 2)

2.4.1. Paradigma basado en la indagación

Los orígenes de este enfoque en la Formación del Profesorado se remontan a Dewey (1933), al referirse a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo una actuación activa, constante y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento según los aspectos que lo apoyan y las consecuencias a las cuales conduce (Marcelo, 1989). Desde este paradigma, se considera que el profesor debe ser reflexivo, lo que genera imágenes en torno al profesor como innovador, indagador, investigador, observador, etc. y donde el alumno en Formación es considerado como agente principal de su profesionalización (Feiman, 1979).

La imagen del profesor que se asume en este paradigma es la del profesional reflexivo y sujeto que resuelve problemas. Ahora bien, dentro de éste, se han utilizado diferentes imágenes o concepciones para referirse al profesor:

"...los profesores como controladores de sí mismo (Elliot); profesores reflexivos (Cruickshank y Applegate; Zeichner); profesor como experimentador continuo (Stratemeier) profesores adaptativos (Hunt); profesor como investigador en la acción (Corey y Shumsky); profesor como científico aplicado (Brophy y Everstom; Freeman); profesores como sujetos con un oficio moral (Tom); profesores como sujetos que resuelven problemas (Joyce y Harootunian); profesores como sujetos que plantean hipótesis (Coladarci); profesores como indagadores clínicos (Smith); profesores auto-analíticos (O'Day); profesores como pedagogos radicales (Giroux); profesores como artesanos políticos (Köhl); el profesor como académico (Ellner)" (Marcelo, 1989: 46)

Para Zeichner (1983), este paradigma se centra en la importancia de la investigación crítica y de la reflexión sobre las causas y consecuencias de las acciones en la clase, tratando de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica (Calderhead, 1986). Por consiguiente, la reflexión ocupa un lugar predominante en este planteamiento, entendiendo por reflexión:

"...cierta disposición hacia o modo de pensar sobre lo que significa ser un profesor y un reconocido compromiso hacia esa tarea. Se demuestra por el análisis de la situación y el problema particular de enseñanza" (Feiman, 1979: 33)

Siguiendo a Kemmis (1985), las características de la reflexión estarían dirigidas hacia: (i) expresar una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos; (ii) unas determinadas relaciones sociales entre los agentes que intervienen; (iii) expresión y comprensión de unos determinados valores que sirven a intereses humanos, políticos,

culturales y sociales concretos; (iv) la transformación de las prácticas ideológicas, que están en la base del orden social y (v) una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. De esta forma, la Formación del Profesorado orientada hacia la indagación ha de desarrollar en el alumno disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4.2. Modelo de Formación orientado hacia la indagación

Como apuntamos anteriormente, la reflexión es el eje principal de los Programas de Formación del Profesorado basados en la indagación, siendo necesaria la integración de la teoría y la práctica de forma conjunta. La reflexión como eje de los Programas de Formación del Profesorado se traduce en un alejamiento de planteamientos estáticos respecto al currículo, el conocimiento, la enseñanza, etc. Cuando los profesores adoptan una actitud reflexiva hacia su propia enseñanza, se implican en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos. Por tanto, una de las funciones de la Formación del Profesorado será transformar las estáticas concepciones previas de los profesores en Formación acerca de la enseñanza, la gestión de clase, la autoridad o el contexto educativo (Marcelo, 1989). Así pues, este tipo de paradigma representa una nueva perspectiva respecto a la concepción del currículum, dado que:

"...la práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones" (Pérez, 1987: 25)

Podemos señalar dos Programas de Formación del Profesorado que tienen una orientación hacia la indagación. El primero de ellos, se denomina A.L.A.C.T. (action-looking back on the action-awareness of essential aspects-creation of alternative methods of action-trial of new lesson), desarrollado en la Universidad de Amsterdam (Holanda) y está dirigido hacia el entrenamiento de profesores de enseñanza secundaria en la materia de Matemáticas. Las fases del mismo están dirigidas hacia la acción docente en la cual se le proporcionan al profesor en Formación unas determinadas experiencias y, seguidamente se analizan críticamente de forma que tomen conciencia de los aspectos problemáticos de la misma. Este análisis es guiado por el "supervisor" de forma que se rastrean formas de acción alternativas o se apliquen Programas de aprendizajes paralelos. Estas actividades concluyen con un nuevo ensayo por parte del profesor en Formación. El ciclo de actividades se asemeja, en algunos aspectos, a los modelos de supervisión clínica (Villar, 1986).

El segundo Programa, desarrollado por Zeichner y Liston en la Universidad de Winsconsin (EE.UU.), está dirigido hacia las prácticas de enseñanza, planteando la Formación de profesores como la disposición y la capacitación de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas presentes en la clase, la escuela y el contexto social en el que trabaja (Zeichner y Liston, 1987). Este Programa introduce una amplia variedad de actividades que los profesores en Formación han de desarrollar y que contribuyen a configurar el período de prácticas de enseñanza como una fase caracterizada por la indagación y planteamientos de

cuestiones y reflexiones acerca de la propia conducta, así como la del profesor y el contexto de la escuela (Marcelo, 1989).

2.4.3 La reflexión

La historia de la enseñanza reflexiva, surge a principios de siglos, con su máximo representante en John Dewey. Gran parte de lo que Dewey dijo sobre esta cuestión estaba dirigido a los maestros y sigue vigente en los años 90. Estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y rutinaria. Según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad. En toda escuela, Universidad incluida, existen una o más definiciones de la realidad que se dan por supuestas, en las que los problemas, objetivos y medios para alcanzarlos quedan definidos de cierta forma especial.

En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes (por ejemplo caos en el aula), esta realidad se percibe como no problemática. La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes.

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas. Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada (Zeichner, 1993).

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conducen. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso amplio más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción, y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa, como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva (Zeichner, 1993):

(i) la apertura intelectual se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas, y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto y se preocupan por descubrir

pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

(ii) la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata, para observar de qué manera funciona y para quién. Esta actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente, al menos: (a) personales por los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto-conceptos de los alumnos; (b) académicas al incidir los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos y (c) sociales y políticas por los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

(iii) la sinceridad, es decir la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

2.4.3.1. Conceptualización de la reflexión

Fue Dewey al principio de siglo quien mencionó el término de "reflexión" por primera vez en la literatura educativa moderna, al establecer la distinción entre enseñanza rutinaria y enseñanza reflexiva. En 1933 postuló que el desarrollo de una enseñanza reflexiva implicara disposiciones intelectuales y afectivas aprendidas para responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales. Una descripción y análisis de las investigaciones realizadas sobre enseñanza reflexiva sugiere que existe una serie de puntos e ideas comunes acerca de cómo los investigadores conciben la enseñanza reflexiva en las experiencias de innovación educativa (Villar, 1994: 4). De este modo Dewey (1933) conceptualiza la reflexión o indagación como:

" la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las conclusiones ulteriores hacia las que tiende" (Villar, 1994: 9)

Dewey (1933) considera que el desarrollo de la enseñanza reflexiva implicaba disposiciones aprendidas para responder positivamente a ciertas situaciones o personas. Estas actitudes son: apertura mental, responsabilidad y afectividad.

- (i) apertura mental como componente cognitivo que permite la búsqueda y construcción de las estructuras alternativas de un campo educativo de estudio.
- (ii) responsabilidad como componente de actuación que implica que los profesores mediten las consecuencias a largo y corto plazo de sus acciones.
- (iii) afectividad como componente afectivo que lleva consigo que las actitudes previas no se confinan a situaciones concretas, sino que se aplican a todas las actuaciones instruccionales y políticas de los profesores.

A lo largo de los años sesenta, investigadores y formadores de profesores comienzan a preocuparse por la indagación y la reflexión. McKay y Marland (1978) plantean que existen una serie de cuestiones, que debemos despejar antes de profundizar en la noción de "enseñanza reflexiva", tales como: ¿qué queremos significar al propugnar que el profesor debe reflexionar sobre su práctica?, ¿en qué consiste esta actividad reflexiva? y ¿qué tipo de reflexión deberá llevar a cabo el profesor?.

Lowyck analiza y toma posición ante diferentes trabajos, expresando que McKay y Marland (1978) usan el término "reflexión" como una categoría de pensamientos interactivos, significando "unidades en las que el profesor está pensando acerca de aspectos pasados, o sucesos, la lección de otra manera de como él lo ha hecho". Limitan la reflexión a los procesos cognitivos de los profesores referentes a las conductas de enseñanza no realizadas. Otros autores conceptualizan la reflexión como la disponibilidad o los diferentes modos sobre el papel del profesor y las distintas tareas que desarrolla en el aula. De este modo encontramos la siguiente afirmación:

"...una cierta disposición hacia o modo de pensar sobre lo que significa ser un profesor y un reconocido compromiso hacia esa tarea. Se demuestra por el análisis de la situación y el problema particular de enseñanza" (Feiman, 1979:73)

Años más tarde, Lowyck (1986) apuntó la dificultad de llegar a un acuerdo relativo al significado del concepto por falta de suficiente investigación empírica. Argumenta que la teoría de estas cuestiones está en un estado neófito: la reflexión era relacionada como una categoría de pensamiento interactivo y como un proceso de pensamiento de profesores sobre sucesos pasados que no han sido actualizados. Ahora bien, en líneas generales muchos estudiosos en el tema al referirse a la evaluación como una fase de la enseñanza donde los profesores valoran planes y logros y los revisan para el futuro describen algunos aspectos de la reflexión aunque no usan el término. Otros autores se refirieron a la reflexión con términos más generales, como pensamiento post-activo y Lowyck usó el término de "pensamiento post-activo" para describir las actividades de procesamiento de información después de una lección o de una unidad de tiempo más amplia.

En Zeichner y Liston la reflexión fue descrita como un proceso en marcha que implica reexamen de lo que fue hecho y pensar analíticamente acerca de objetivos y acciones a fin de obtener resultados mejores. La imagen de un profesor reflexivo que estos autores tenían en mente es la de alguien que ve el conocimiento como algo problemático antes que cierto, el papel de la enseñanza como maleabilidad moral más bien que como una habilidad técnica, el curriculum como reflexivo antes que como algo recibido y el medio como un punto de investigación antes que algo determinado de forma jerárquica.

Solomon sugirió que la reflexión media entre experiencias pasadas, teorización personal y comprensión de teoría recibidas, y que ello lentamente construye el pensamiento personal y los significados. Zeichner y Liston describen varios tipos de profesores: técnicos, artesanos y artesanos morales y Schön (1983: 68) usó el término profesional reflexivo para describir a alguien que no depende de las categorías de la técnica y teorías establecidas, pero construye una nueva teoría del caso único. Su investigación no está limitada a una deliberación acerca de los medios sino que define medios y fines interactivamente a medida

que encuentra situaciones problemáticas. La reflexión en la acción puede desarrollarse en situaciones de incertidumbre y singularidad porque no está dirigida a las dicotomías de la racionalidad técnica. Esta breve revisión genera varias categorías de referencia a las que nos referiremos posteriormente como facetas: (i) tiempo: reflexión durante o después de la enseñanza; (ii) niveles de pensamiento: comprensión, pensamiento analítico y valoración; (iii) estilos de reflexión: racionalidad técnica y reflexión en la acción y (iv) actitud: certidumbre versus investigación.

Los significados sugeridos para la enseñanza reflexiva han sido demasiado generales y ambiguos para guiar los estudios de investigación y las prácticas educativas. La variedad de concepciones y descripciones ofrecidas en la literatura enriquece la perspectiva de investigación por una parte, pero por otra puede conducir a la vaguedad y los malentendidos si no se adelanta ninguna clarificación del concepto (Clandinin y Connelly, 1986).

La definición de Clark y Peterson (1986) es más neutral y eficiente, hablando acerca de "pensamientos postinteractivos" (Lowick, 1986:16; Gallego, 1995: 8). Para otros autores como Schön (1987) la enseñanza reflexiva significa:

"...el desarrollo de estrategias y técnicas genuinas para tratar la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictos de valor inherentes a las situaciones de la práctica educativa".
(Villar y De Vicente, 1994:6)

La reflexión pasa por diferentes estadios: (i) incertidumbre, duda o perplejidad. Inicialmente el profesorado se sorprende, tenga desasosiego e incertidumbre por los acontecimientos educativos o lo que en palabras de Goodman (1987) se denominaría el pensamiento intuitivo de los docentes y (ii) dominio de la situación. Es cuando el profesor orienta las concepciones personales particulares a la consecución de las metas.

En términos más sencillos se han expresado Zeichner y Liston (1987) a la hora de conceptualizar el término reflexión:

"El profesor reflexivo es aquel que valora los orígenes, consecuencias y propósitos de su trabajo en los tres niveles" (Zeichner y Liston, 1987:25)

En consecuencia, una Formación del Profesorado basada en la reflexión es aquella que los profesores:

"...estén dispuestos y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que trabaja" (Zeichner y Liston, 1987: 23)

Algunos autores (Kemmis, 1988) no se muestran satisfechos con el conocimiento que tengan los profesores de los problemas sino que exigen además acción. El profesor como investigador activo tiene que investigar sobre su propia situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer cambios que resuelvan problemas prácticos. Por tanto, el profesor debe poner en funcionamiento habilidades para la definición de problemas, proponer soluciones consideradas como hipótesis, diseñar

procedimientos para comprobarlas, y obtener evidencias sobre la validez de las hipótesis. La investigación-acción como alternativa formativa responde a esta preocupación. De esta forma, la premisas básicas para llevar a cabo dicho proceso, según Kemmis (1988) son:

1. *La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.*
2. *La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.*
3. *La reflexión ni es independiente de los valores, ni neutral, expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.*
4. *La reflexión ni es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.*
5. *La reflexión ni es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social" (Villar, 1991:148)*

El concepto de reflexión sobre la práctica ha tenido recientemente amplia difusión a través de los escritos de Schön (1983, 1987) retomados de Dewey (Villar, 1992:26). Por tanto desde Dewey el concepto de enseñanza reflexiva alcanza una amplia diversidad de conceptualizaciones y enfoques (Calderhead, 1989).

Es una tendencia que se presenta como reacción a la Formación del Profesorado basada en competencias. Los Programas para desarrollar la enseñanza reflexiva han sido descritos en una serie de estudios (Berlack y Berlack, 1981; Peters, 1985; Zeichner y Liston, 1987), sin embargo, sin ningún intento sistemático de clarificar y elaborar acerca del significado del mismo concepto.

La enseñanza reflexiva ha captado recientemente el interés de los investigadores educativos y consecuentemente han sido publicados un número creciente de estudios en esta área. Otros expertos sugieren que la literatura sobre enseñanza reflexiva se ha limitado en gran medida a una ideología declarada relativa a la bondad de la reflexión en la enseñanza y a la necesidad de incluirla como un objetivo central en los Programas de Formación de profesores.

En la literatura no existe unanimidad en la definición de reflexión, aunque es un concepto que normalmente ha sido asociado con el concepto de mejora mediante la indagación crítica, el análisis y la evaluación autodirigida (Peters, 1984, 1987). Sobre este concepto el discurso, no obstante ha llegado a ser cada vez más confuso por utilizar en numerosas ocasiones términos como "poderío", "reflexión", "crítica", etc., pero no analizan las perspectivas y compromisos que subyacen a tales términos (Liston y Zeichner, 1990). En líneas generales la reflexión ocurre en tres estadios diferentes que coinciden con las formas de conocimiento y los intereses cognitivos

- (i) racionalidad técnica donde la reflexividad se preocupa de la aplicación del conocimiento a la consecución de alguna meta o fin deseado. La inquietud dominante del profesor se refiere a la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico para conseguir efectos predeterminados.

- (ii) acción práctica, la reflexividad presta atención a la comprensión de la interacción de los individuos. El profesor se preocupa por la clarificación de las predisposiciones subyacentes en las metas educativas contrapuestas y por la evaluación de las consecuencias educativas de la acción docente.
- (iii) reflexión crítica, la reflexividad emplea una teoría emancipatoria de la verdad. El profesor incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de las acciones prácticas, reflexiona sobre los supuestos que limitan o modela la práctica (Villar y De Vicente, 1994:17).

Reflexividad es un concepto escurridizo que sirve dos funciones y a las que debe prestar atención cualquier Programa de desarrollo del profesorado: representa simultáneamente una meta a conseguir (el profesor, profesional o practicante reflexivo-alguien que está dispuesto y es capaz de reflexionar) y un medio para conseguir el fin (reflexión) (Bullough,1989; Villar,1992). Las definiciones son variadas, por lo que, de acuerdo con Calderhead (1989), es necesario explorar los orígenes del concepto de "reflexión", de cara a la comprensión y profundización de su rol en la Formación del Profesor y apoyándonos para ello, si fuera preciso, en la investigación sobre cogniciones del profesor, conocimiento del profesor, y contexto del aprendizaje de los profesores. De este modo, al examinar los orígenes de la enseñanza reflexiva, Calderhead (1989) enumera una serie de términos que incluyen alguna noción de reflexión en el proceso de Desarrollo Profesional. Entre ellos destacan los de práctica reflexiva, Formación del Profesor orientada a la indagación, reflexión-en-la-acción, profesor como investigador, profesor como tomador de decisiones, profesor como profesional, y profesor como "resolutor de problemas". Como podemos apreciar, en esta enumeración aparecen conceptos próximos, pero que, al mismo tiempo, se distinguen por un gran número de variaciones conceptuales y de desarrollos posteriores (Gallego, 1995). La reflexión para otros autores, como Killion y Todnem (1991) citado por De Vicente (1995):

"es un don que nos damos a nosotros mismos, algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal" (De Vicente, 1995)

Villar (1992) señala que la propia noción de reflexividad subyacente llega a convertirse en un concepto escurridizo que representa simultáneamente una meta a conseguir (el profesor o profesional reflexivo, alguien que está dispuesto o es capaz de reflexionar) y un medio para conseguir el fin (reflexión) (Gallego, 1995).

Sobre esta base, gran cantidad de autores se refieren a los conceptos de Schön (1983,1992) de "reflexión-en-la-acción" y de "reflexión-sobre-la-acción". Para Schön la noción de reconstrucción está en el corazón de la reflexión; la reconstrucción, según Munby, altera el modo en que son vistos los datos reales al hacerlos presentes bajo una nueva perspectiva. Las estructuras mentales de los profesores son vistas como personales y dinámicas. Por eso cuando uno reflexiona no acepta estas estructuras como estáticas y dadas, sino por el contrario uno constantemente se esfuerza por expandirlas, refinarlas y alterarlas. Si esto sucede la reconstrucción es el resultado (Gallego, 1995).

Algunos expertos argumentan que una persona está reflexionando cuando está dedicado a estructurar su percepción de una situación, sus acciones o aprendizaje o cuando se ocupa de alterar o ajustar estas estructuras. De este modo diferencian el proceso de reflexión de la actitud reflexiva, definida como una tendencia a desarrollar o alterar estructuras mentales, indicando una orientación hacia el propio Desarrollo Profesional. Además de estas tradiciones Zeichner (1992) ha considerado la reflexión genérica, por cuanto existen muchos defensores de una enseñanza reflexiva en general, cuya implicación es que las acciones de los profesores son más justas en cuanto que son más deliberadas o intencionales y no se preocupan tanto de sobre qué se centra la reflexión, con qué criterios se evalúa la calidad de esa reflexión o en qué grado se produce una crítica sobre los contextos sociales e institucionales en los que se trabaja. Más que como una orientación conceptual, algunos hablan de la reflexión como de una disposición profesional genérica.

La reflexión tienen que ver con el marco conceptual desde el cual se interpreta qué es lo que merece ser reflexionado y en qué consiste la reflexión como idea (Smyth, 1992). La primera de las cuestiones previas atiende el valor y la legitimidad de los problemas para que entren a formar parte desde un Programa de Formación Permanente de Profesorado hasta una práctica de enseñanza de profesores en ejercicio (Villar y De Vicente, 1994).

Desde hace años en España se han afrontado diferentes definiciones sobre la enseñanza reflexiva: construcción personal del conocimiento, investigación crítica, pensamiento crítico, estrategia de solución de problemas, investigación orientada a la indagación, reflexión sobre la práctica. La enseñanza reflexiva es un concepto multidimensional que se ha usado para describir una pluralidad de ideas científicas, prácticas escolares e intenciones de política educativa. Las primeras manifestaciones a favor de la reflexividad se rastrean en los textos de política educativa de este país y en la literatura pedagógica reciente sobre curriculum, organización escolar y Formación del Profesorado; se fundamenta en orientaciones psicológicas (procesos cognoscitivos) y sociológicos (teoría crítica) investigadas a través de métodos conductistas e interpretativos, y se proyecta en la Formación inicial (curriculum y experiencias de campo) y permanente (Villar, 1994).

De momento no existe una definición internacionalmente reconocida del concepto "enseñanza reflexiva". Existen frases y expresiones en los libros científicos y en las declaraciones de los políticos de la educación que parecen tener aproximadamente el mismo significado y que usan indistintamente (Zeichner y Tabachnick, 1991; Villar, 1994).

La enseñanza reflexiva se refiere a un proceso de análisis crítico a través del cual profesores en ejercicio y alumnos de instituciones formativas desarrollan destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de apertura y flexibilidad mentales que son condiciones necesarias para ser un sujeto reflexivo. En un marco conceptual amplio, la enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la comprensión y resolución de contradicciones de la teoría y la práctica educativa como un estímulo para el desarrollo científico y profesional. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que utilizar un proceso cognoscitivo de análisis de la práctica y de especulación científica. También incluye la realización de contenidos y actividades afectivas:

"Una enseñanza reflexiva es aquella Programación de aula o diseño que anhela la puesta en marcha de la globalidad resolutoria de las facultades de los alumnos (productivas, receptiva, etc.) que se implican en procesos educativos para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos - conceptos + procedimientos + actitudes-, los medios y materiales históricos y futuristas, las estrategias herméticas y versátiles de enseñanza y los criterios de medición de los productos elaborados que se ofrecen en las aulas, y los panoramas y episodios científicos y sociales que se presentan por los cuatro puntos cardinales del Universo" (Villar, 1995)

Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye además, la realización de contenidos y actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas (Villar, 1995).

Así, parece haber un acuerdo general en que el profesor reflexivo es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura (De Vicente, 1995).

2.4.3.2. El Desarrollo Profesional y la reflexión

La literatura sobre conocimiento profesional catalogado como tal es relativamente nuevo. Retomando los planteamientos existentes, es necesario resaltar que desde los años 50 en los textos educativos, se comienza a plantear diferencias entre el "saber qué" y "saber cómo". Años más tarde se comienza a plantear el término categórico de "saber con".

Otra cuestión que llamó la atención, en los años 70 fue el planteamiento entre las diferencias entre conocimiento intuitivo de principios y conocimiento empírico de hechos. Ya en los años 80, se comienza a distinguir entre conocimiento intuitivo y conocimiento formal. Shulman (1986), sugirió diversas categorías que constituyen esta clase de conocimientos, es decir, contenido y forma. El contenido fue posteriormente clasificado en subcategorías: conocimiento de contenidos, conocimiento de contenido pedagógico y conocimiento curricular. La forma fue clasificada en conocimiento proposicional, conocimiento de caso y conocimiento estratégico.

La clarificación de los conceptos en estudio suministra una base para la redacción de un esquema conceptual que incorpora ambos conceptos, así como de las relaciones posibles entre ellos. Tal esquema conceptual puede obtenerse con la ayuda de una frase cartográfica en la cual cada concepto componente constituye una faceta y las percepciones que varían de ese componente constituyen un elemento de la faceta. Se usan aquí las facetas en el sentido de criterio de clasificación pertenecientes a un cierto dominio de contenido.

A lo largo de los años 80-85 se comienza a interpretar el concepto de profesor como un alumno adulto que a través de interacciones con ciertos contenidos sobre su carrera, construye -basándose en su experiencia- un estilo de conocimiento sobre la educación que guía sus acciones en posteriores contextos.

Previa a la experiencia profesional, el profesor ha desarrollado basándose en su vida privada, otros conocimientos personales y disposiciones que integran el armazón de sí mismo, es decir de su propia Formación. El profesor entonces como una persona privada, está predispuesto a pensar y actuar de maneras particulares en el contexto público de la educación. Esto sostiene el carácter biográfico de la educación experimentada e implica el convertirse en profesor y desarrollar los conocimientos que se mantienen "es la reconstrucción y organización de la experiencia que aumenta el propio significado de la experiencia, de modo que se incremente la capacidad de dirigir el curso con la consiguiente experiencia para argumentar que la concepción de la educación es autobiográfica" (Dewey 1933).

La estructura interior del concepto compuesto puede ser obtenida con la ayuda de un cuestionario construido con los elementos de las diversas facetas. Algunas opiniones se vierten sobre la consideración que el análisis del espacio más pequeño aportará las distancias entre todos los elementos y de esta manera suministrará un perfil general del concepto compuesto y de la forma en que los elementos interactúan entre sí. Los perfiles construidos sobre datos obtenidos de diferentes grupos de profesores en diversos ambientes apuntará a diferencias entre ellos en función de su percepción de la enseñanza reflexiva. De esta manera pueden contestarse preguntas como estas: ¿es el perfil de la enseñanza reflexiva de las escuelas elementales distinto del de los institutos?, y si lo es ¿qué es?, ¿está en el nivel de reflexión?, ¿está en el tipo de conocimiento sobre el que se reflexiona?

Preguntas similares pueden formularse con relación a profesores novatos y veteranos, a profesores con diversas personalidades en diversas circunstancias y situaciones. Naturalmente, no todas las facetas y elementos se usaran en cualquier estudio específico. Los investigadores seleccionaran facetas y elementos relevantes para sus preguntas de investigación. Teóricamente la secuencia cartográfica sugerida puede suministrar un esquema conceptual para derivar hipótesis de investigación y para ponerlos a prueba. En la práctica la información obtenida relativa a los perfiles de profesores individuales así como de grupos de profesores, puede guiar la planificación y mejora del Desarrollo Profesional de los profesores en las etapas previas al ejercicio profesional y durante el periodo de actividad profesional (cuadro 22).

Cuadro 22. Reflexión y conocimiento profesional. Una secuencia cartográfica

Reflexión a un nivel de pensamiento	Faceta 1: análisis-síntesis-juicio
Con la Orientación	Faceta 2: teoría-práctica-valores
Y un estilo de	Faceta 3: racionalidad técnica y reflexión en la acción
En un tiempo de	Faceta 4: enseñanza postactiva e interactiva
Dentro de un conocimiento de Contenido de	Faceta 5: asignatura-pedagogía-curriculum
En forma de	Faceta 6: proposiciones-casos-estrategias
De manera	Faceta 7: intuitivo-formal

Hayon (1990) ha revisado el concepto de conocimiento y reflexión para componer el marco en el que ambas ideas se combinan (cuadro 23).

Cuadro 23. Hayon, Conocimiento pedagógico-profesional y reflexión en Villar, 1992

FACETA 1: NIVEL DE REFLEXIÓN. análisis. síntesis. juicio
FACETA 2: ORIENTACIÓN. teoría. práctica. valores
FACETA 3: ESTILO. racionalidad técnica. reflexión en la acción
FACETA 4: TIEMPO. preactivo. interactivo
FACETA 5: CONOCIMIENTO. de un contenido (asignatura, pedagogía, curriculum)
FACETA 6: FORMA. proposición, caso, estrategia
FACETA 7: USO. intuitivo, formal, perfil de reflexión determinado

Estilo que trata de contraponer una forma de establecer el discurso sobre la clase (orientación) que procede formalmente (uso) por pasos lógicamente establecidos (racionalidad técnica) frente a proposiciones (formas) usadas intuitivamente sobre cualquier contenido del curriculum que no procede analíticamente (nivel) y que se acepta la convención schoniana de entenderla como reflexión en la acción (Villar 1992:28).

2.4.3.3. Funciones de la reflexión

A pesar de la existencia de numerosos trabajos en los que se identifica como finalidad la preparación de profesores reflexivos, muy enraizada en la tradición de Formación de profesores en USA y del acuerdo en la concepción del profesor como un profesional activo, autónomo y reflexivo (Schön, 1983, 1991, 1992; Zeichner y Liston, 1987; Liston y Zeichner, 1990) o constructivista que continuamente crea, elabora y prueba su teoría personal del mundo (Pope, 1986, 1988), la literatura incluye poca evidencia sobre lo que facilita la reflexión en la enseñanza y presta escasa atención a los rasgos que fomentan la reflexividad (Gallego, 1995:7).

En el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza, han surgido una serie de enfoques o concepciones del profesor, expresadas en metáforas que se han ido sucediendo en el transcurso de los años. Las más relevantes han sido las del profesor como "gestor adiestrado", "tomador de decisiones" y "práctico reflexivo". Las dos primeras han participado de la concepción de la enseñanza conocida por "racionalidad técnica", siendo la del profesor como "adaptador" de decisiones la predominante hasta fechas recientes y la del "práctico reflexivo" en la actualidad.

Dado el giro efectuado por la investigación sobre pensamientos del profesor y a raíz de la aportación de Schön (1983) y el resurgimiento de los planteamientos de Dewey (1989) a mediados de la década de los ochenta comenzó a hablarse de un nuevo enfoque (Clark, 1985) que ve al profesor como un profesional reflexivo, que examina su propia práctica. La imagen del profesor como profesional reflexivo es una concepción más abstracta y general. Es una visión de la enseñanza como una profesión que exige un

conocimiento extenso: del contenido a ser enseñado, de las psicologías del aprendizaje, de los estudiantes, todo lo cual debe ser interpretado, adaptado y aplicado artísticamente a las situaciones particulares por el profesor, profesional reflexivo (Clark, 1985).

Otros expertos en el tema como Peters (1984) señala principalmente las funciones de guía o conducción, legitimación, control e interpretación. Según este autor, la reflexión significa ejercicio de estas funciones como una actividad mental, cognitiva ("pensamiento") en la planificación previa, durante la enseñanza interactiva y en la determinación de los resultados de la enseñanza interactiva. Éstas serían:

- (i) función de legitimación, se refiere a ser capaz de ofrecer argumentos para el "por qué de la planificación, de la enseñanza interactiva y de la evaluación (determinación de resultados)
- (ii) función de guía o conducción, se refiere al "cómo" y al "qué", es decir a la "guía" de la propia actividad.
- (iii) función de control, alude a la determinación de si existen discrepancias o similitudes.
- (iv) función interpretativa, por último, la función interpretativa es una suma de las anteriores, que se focaliza sobre la regulación de los aspectos de la intencionalidad (es decir, la reflexión sobre el sistema de referencia, la evaluación de la intencionalidad).

Para Peters (1984), es importante constatar la importancia de la intencionalidad, como sistema de referencia para la reflexión. Dentro de ella tienen lugar las relaciones entre ideas y realidad y es en este marco donde es preciso comprender las cuatro funciones nombradas. Por otra parte, en las consideraciones normativo-teóricas de los trabajos de Peters (1984, 1987) destacan igualmente los requisitos básicos para que la reflexión sea satisfactoria:

- (i) es preciso disponer de un modelo de intenciones que sea suficientemente detallado y extenso (es decir, articulado deductivamente), consistente y representacional.
- (ii) se requiere una cierta actitud para que el profesor reflexione sobre sus propias actividades. Esto es el enfoque de la autoreflexión como actitud cognitiva. También sería preciso dirigirla no sólo hacia la lección, sino también hacia actividades más amplias, tales como el desarrollo de cursos de instrucción.
- (iii) la reflexión debería contener suficiente materia. Esto significa aprender a pensar en ciertas cuestiones, tales como: ¿cuál es la situación real y cuál es la situación deseada?, ¿qué estrategias didácticas pueden utilizarse?, ¿cómo pueden registrarse los resultados de esta actividad y cómo pueden ser interpretados?.
- (iv) la reflexión debería estar vinculada a los contenidos y a los objetivos de la enseñanza. De la misma manera, también habría que tener en cuenta las condiciones reales o factores situacionales.
- (v) debería realizarse una reflexión sobre las ideas e intenciones generales y básicas de la actividad, para analizar las formas de vida contemporáneas y las actitudes y opiniones que predominan en la escuela en cuestión. Esto es lo que podríamos denominar contexto histórico-social.

- (vi) durante la reflexión debería confrontarse los desarrollos teóricos de la investigación sobre enseñanza y los datos experienciales, didáctica general y especial (por áreas), y teorías didácticas (referencias teóricas).
- (vii) la reflexión debería ser contrastada con los objetivos propuestos y ser una justificación de éstos (legitimación pedagógica).
- (viii) la reflexión debería ir acompañada de la codificación de la conducta, registrando no sólo lo que va mal, sino también, y especialmente, lo calificado como "éxito".
- (ix) la reflexión y el proceso de registro de la misma debería realizarse en equipos de trabajo. Esto proporciona a los participantes una orientación más amplia.

Tal como reconocen algunos expertos, este amplio listado se refiere más bien a lo que idealmente puede considerarse como la actividad del profesor como profesional. Por otra parte, en estrecha unión con el planteamiento de las funciones, requisitos, y significados de la reflexión, Peters (1984, 1987) plantea una serie de formas o modos de la misma siguiendo un criterio de temporalidad o de desarrollo secuencial de la actividad didáctica. El modelo de la actividad didáctica incluye, fundamentalmente: planificación, enseñanza-interactiva, reflexión sobre ambas y registro o codificación de esta reflexión.

Pues bien, siguiendo esta "escala temporal", puede dividirse la reflexión, según Peters en tres tipos: pre-reflexión, peri-reflexión y post-reflexión. A pesar de ellos hay que puntualizar que, aunque estos tienen lugar preferentemente antes, durante y después de la enseñanza interactiva, en realidad se solapan unos a otros, ya que por ejemplo, durante la etapa de planificación (pre-reflexión) aparecen peri y post-reflexión. Esto es así para todas las fases de la actividad didáctica. Por otra parte, también tenemos que tener en cuenta el carácter cíclico de las acciones, por lo que la división nunca será concluyente ni precisa.

Por tanto, la "prerreflexión" que consiste en el pensamiento sobre las actividades antes de que éstas sean realizadas puede tener lugar no sólo en la forma del "procedimiento tradicional de la planificación", sino también después de la planificación. En este último caso, la reflexión puede ser tipificada como pensamiento sobre la actividad cuando la lección se va llevar a cabo. La prerreflexión tiene lugar (idealmente) por la consideración de las siguientes cuestiones: ¿cómo es la situación?, ¿qué situación se pretende? y ¿qué repertorio didáctico se va a emplear?

En segundo lugar, la "perirreflexión", o pensamiento durante la realización, consiste en la evaluación de experiencias llevadas a cabo durante la enseñanza, con respecto a: la imagen de la situación, la situación deseada, y las tecnologías aplicadas. De ello casi siempre resultarán decisiones "ad hoc". Al igual que la anterior, esta forma de reflexión también usa las teorías subjetivas como punto de partida y procede desde la teoría a la realidad.

Por último, la "postreflexión", después de que la realización ha concluido, consiste en establecer conexiones entre las experiencias adquiridas y los mismos elementos anteriormente apuntados: la imagen de la situación, la situación deseada, y las tecnologías aplicadas. Esta evaluación tiene lugar en relación con la teoría subjetiva, lo cual puede tener influencia en el siguiente ciclo de lecciones, el método de enseñanza, o el desarrollo curricular. Como se puede comprobar, todos estos tipos de reflexión se focalizan sobre el examen de los mismos tópicos: el punto de partida o conducta inicial, los objetivos o metas

y la metodología para llegar a la consecución de esos objetivos, aspectos, por tanto, esenciales en cualquier proceso de reflexión.

Todo ello nos lleva afirmar que se produce un proceso cíclico de reflexión. En este sentido, destacan en la literatura dos modelos representativos del modo en que los profesores generan conocimiento mediante la reflexión: (i) uno de ellos nos muestra un "ciclo reflexivo" o modelo cíclico del pensamiento del profesor (Schön, 1983; Anning, 1987), en forma de conversación reflexiva continua o espiral-sin-fin y otro (ii) el modelo de razonamiento pedagógico y acción de Shulman (1987), también circular, explica el proceso de construcción de conocimiento, en base a los razonamientos del profesor sobre las acciones instructivas (Gallego, 1995:12).

2.5. La Formación Permanente de Educación Infantil en España

Si realizamos un breve recorrido sobre los Programas de entrenamiento Permanente del profesorado de Educación Infantil, podemos detectar la existencia de puntos divergentes y convergentes en relación a los mismos. Así, a lo largo del siguiente apartado dedicaremos un espacio para abordar algunas de las cuestiones planteadas desde diferentes Comunidades Autónomas.

2.5.1. Objetivos de Formación del Profesorado

En la Comunidad Autónoma de Asturias, señalar que los objetivos establecen las siguientes líneas prioritarias de actuación: Formación y el asesoramiento de los proyectos educativos y curricular de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de los centros vinculados al proceso de generalización y anticipación de la DCB.

Rastreando la geografía española, detectamos que en la Comunidad Autónoma de Galicia éstos son delimitados por Provincias de la siguiente forma: (i) realización de actividades de actualización científica didáctica dirigidas al profesorado de Educación Infantil y especialmente a los alumnos de 3 años (Orense); (ii) proseguir con los procesos de actualización científico, didáctico y técnico del profesorado de Educación Infantil, con actividades especialmente orientadas a la Formación del Profesorado que escolariza alumnos de tres años (Lugo); (iii) proseguir con los procesos de actualización científico, didáctico y tecnológico del profesorado de Educación Primaria, con actividades especialmente orientadas a la Formación del Profesorado del primer ciclo (Lugo); (iv) el comienzo del curso 1992-93 coincide con la implantación del primer ciclo de Educación Primaria y con el tercer curso de implantación progresiva de Educación Infantil, lo que implica una potenciación de Formación de Profesorado que imparte dichas enseñanzas (Pontevedra): proyectos educativos y proyectos curriculares de centro; actualización pedagógica-didáctica; actualización científica y tecnológica; apoyo a la práctica docente; renovación pedagógica; investigación/experimentación; promoción académica; organización y gestión; cualificación de asesores de Formación y colaboradores; orientación y apoyo psicopedagógico; elaboración y divulgación de materiales para la Formación y elaboración de recursos didácticos

En la Comunidad Catalana, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa ha trabajado en cuatro líneas de actuación que suponen un planteamiento global en el camino de la implantación del nuevo Sistema Educativo. La preparación para la publicación de la normativa sobre el nuevo diseño curricular se ha hecho a través de estudios y consultas, la utilización de las conclusiones de la evaluación en los textos legislativos como en las orientaciones a textos escolares de diferentes etapas de la enseñanza no universitaria, la acción tutorial y la organización de centros estos han sido entre otros, los elementos a reforzar en la acción general de la Subdirección General de Ordenación.

La Formación Permanente del Profesorado va experimentando un nuevo crecimiento en la oferta de actividades de las diferentes tipologías previstas para el Plan de Formación Permanente. El Plan de Formación Permanente ha programado 5.551 actividades de Formación en Cataluña, que han supuesto 132.088 plazas. En relación al ámbito de Educación Infantil y al de Educación Primaria cabe destacar la organización de las Jornadas de Formación para maestros de niños/as de tres años; el diseño de la estructura y modalidad y del material formativo de los cursos de Formación básica para la reforma de la Educación Primaria (ciclo inicial); el diseño y la organización del curso de Formación del Profesorado formador y la Programación y organización de los cursos para profesores de lengua catalana.

En la Comunidad Autónoma Vasca, de acuerdo con los objetivos generales del Plan de Formación se establece tres Programas complementarios destinados a diferentes tipos de centros: (a) el plan intensivo de Formación, ligado a la propuesta curricular de la reforma y dirigido a los actuales centros de preescolar y EGB. Este plan tiene por objeto aumentar la capacitación profesional del profesorado de Infantil y primaria y posibilitar que los centros aprendan a elaborar los proyectos curriculares en condiciones más favorables.

Sus características más importantes son: (i) es abierto a todo el profesorado en activo en los niveles de preescolar y EGB, (ii) está ligado a unos contenidos básicos y a las habilidades profesionales demandadas por la reforma, (iii) relacionado con la dinámica propia del centro, (iv) se estructura por módulos, para conseguir una mayor adaptación a la diversidad de intereses y necesidades de los centros, (v) se apoya en la estructura de los servicios zonales (cop), en los coordinadores de centros y en los materiales curriculares de autoformación, (vi) evaluado sistemáticamente por todas las partes implicadas en el Programa, (vii) de repercusión directa en la organización interna del centro, para que no suponga incremento ni pérdida en el horario de profesores y alumnos.

Otras modalidades (i) son los proyectos de Formación focalizada en el centro y los de (ii) la Formación tutorizada en centros. Se trata de una vía de Formación ligada directamente a la implantación y difusión de innovaciones pedagógicas o tecnológicas que pretenden aprovechar la potencialidad formativa de algunos centros de la Comunidad Autónoma Vasca.

Con todo esto se pretende dar una "oferta formativa amplia y diversificada, coherente con las prioridades y necesidades derivadas de la reforma, y que permita el ejercicio del derecho y el deber de la Formación a todo el profesorado de la Comunidad

Autónoma Vasca así como la implicación progresiva de los centros en las tareas de Formación”.

La Comunidad Autónoma de Navarra pretende lograr que el profesorado de Educación Infantil y primaria profundice en el conocimiento de la propuesta curricular de Navarra, e incide el proceso de toma de decisiones en la concreción del proyecto curricular de centro.

2.5.2. Panorámica general de Formación del Profesorado en España

Otro breve recorrido panorámico por algunas de las Provincias españolas nos demuestran las siguientes visiones: En la Provincia de Valencia, las líneas de actuación han de atender a los diferentes modelos de Formación: modelo de Formación en centros, encaminado a atender necesidades de actualización científico-didáctica de etapa, en el caso de Infantil y primaria y de área y/o disciplina en el caso de la secundaria obligatoria para la elaboración de proyectos curriculares y proyectos educativos.

En Granada, al margen de las actividades Programadas por cada centro, éstas son las actividades de carácter institucional, para las que se tiene en cuenta las necesidades prioritarias de Formación y los recursos materiales, económicos y humanos: (i) actividades de Formación para la introducción de los diseños curriculares, tales como cursos de introducción de diseños curriculares. (Ed. Infantil y primaria) o actividades de diseño y desarrollo de los proyectos curriculares. Para esta actividad hay que hacer una distinción entre Educación Infantil y Educación Primaria. La temporalización de estos cursos está en función de los criterios del Cep, aunque la duración se establece de 40 horas presenciales y 20 horas no presenciales desde enero hasta junio.

La Formación Permanente del Profesorado se entiende como un proceso sostenido con el fin de poder reformular estrategias o como avance y progreso. Se establecen cuatro niveles según el grado de implicación del profesorado que no corresponden con los niveles reales:

- (i) primer nivel donde estaría el profesor interesado o inquieto, entendido como profesor que ha sufrido un cambio actitudinal. Es aquel que se ha reconocido a sí mismo, que tiene necesidad de cambiar cosas, de entrar en un determinado proceso. Hay muchas actividades iniciales que tienen como único objetivo provocar un cambio actitudinal, no darle una información nueva. En este primer nivel aparecen las jornadas, los cursillos, una actividad de seminario, un curso de introducción a los diseños.
- (ii) segundo nivel, es un nivel de cambio aunque no se sepa bien porqué se cambia donde el profesorado debe innovar dentro de su clase, en la práctica, no preocuparse de los fundamentos, por las teorías, sino empezar a introducir modificaciones en el aula.

(iii) tercer nivel donde estaría el profesor que experimenta curricularmente, donde el aspecto práctico y teórico son fundamentales; cambios en la práctica pero respaldados por hipótesis curricular.

(iv) cuarto nivel o nivel más alto de referencia al que hay que aspirar, sería el profesor que ha cambiado, que se ha atrevido a innovar con hipótesis curriculares fundamentada, aunque no sólo de tipo curricular sino además empieza a tener un cierto modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo este planteamiento se crea la propuesta de intervención en la Formación Permanente poniendo énfasis en la creación de los grupos de equipos docentes. En cuanto a los aspectos organizativos hay que tener en cuenta cómo, cuándo y dónde se organizan: (i) el Programa se desarrolla a lo largo de un curso escolar y las sesiones se realizan dentro del horario laboral (aspecto que se debe recoger en el plan de centro para contemplar las normas de realización de las mismas). Las sesiones son de 1,30 a 2 horas, por lo que se recomienda acumular horas de exclusivas; (ii) se demanda que los profesores que actúan como coordinadores de los Programas dispongan de alguna hora libre a la semana para tareas de coordinación interna y externa con los asesores; (iii) las sesiones de trabajo deben realizarse en el centro solicitante o en otro centro del distrito; (iv) el Programa se estructura en tres modalidades o módulos. Módulo I con una convocatoria a todos los centros del Cep para la creación de grupos del primer ciclo de primaria y Educación Infantil. Módulo II con reuniones periódicas una vez al mes. Estas reuniones tienen como objetivos: comunicación de experiencias en temas puntuales; resolución de dificultades; puesta en común sobre temas específicos. Este módulo es computado con el módulo I, llegándose a un total de 60 horas entre ambos. Módulo III aportan una Formación específica para su posterior labor en los equipos docentes. Su duración es de 30 horas divididas en 6 sesiones.

Los equipos de asesoramiento estarán en cada uno de los centros formando parte en cada uno de los módulos. Se organizan en reuniones al menos 1 vez al mes, donde planificarán las intervenciones y la atención a cada grupo. Tendrá la siguiente actuación: el módulo III, donde todos los componentes tendrán su trabajo específico y el módulo I y II se acogen a las demandas de los diferentes grupos. Los centros y sus profesores se comprometen a (i) realizar un proyecto de necesidades y una planificación del trabajo; (ii) desarrollar el proyecto mediante sesiones de trabajo a lo largo del Curso con la participación activa de los profesores; (iii) facilitar condiciones de tipo de horario, instalaciones, etc.; (iv) asistir a las actividades de coordinación y a las de Formación de coordinadores y (v) enviar al Cep, solicitudes, proyecto de necesidades y plan de actuación, nombrar al coordinador y hacer certificación del director.

En el Programa de asesores de Formación de la Comunidad Vasca se abarcan 4 áreas de asesoramiento (educación musical, Infantil, primaria y tecnología básica) con un módulo de Formación común (DCB, estrategias, etc.) y Formación específica científica, sin especificar su objetivo. En cuanto a los premios para los materiales curriculares, serán premiados "los materiales curriculares de mayor calidad e interés pedagógico destinados a las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria".

En la Comunidad Catalana se distribuyen atendiendo a las actuaciones propias del departamento de enseñanza y las ajenas a éste. En este caso, según revisión realizada por

Gairín (1996) las relacionadas con la Educación Infantil encuentran su diseño desde el departamento de enseñanza, dentro del bloque a orientado hacia los Programas de Formación básica para la reforma: curriculum, metodología y evaluación.

2.5.3. Contenidos de Formación del Profesorado

En la Provincia de Granada, las actividades de Formación están orientadas hacia la introducción de los diseños curriculares en la Ed. Infantil y se organizan en cursos de carácter práctico y dentro del ámbito de un centro de profesores o de sus aulas de extensión. En la propuesta de trabajo de la Formación Permanente se establecen distintas fases de trabajo con el profesorado: (i) aprender a analizar la práctica en el aula; (ii) diseñar soluciones para los problemas; (iii) aplicar dichas soluciones y (iv) consolidar de forma reflexiva.

Los temas de trabajo giran en torno a las necesidades de mejora de los aspectos que el centro crea oportuno. La vía para el diagnóstico de las necesidades de Formación es la realización de la memoria o del proyecto de centro. Como campo prioritario de este Programa se plantea: desarrollo curriculares globales o parciales en una o varias áreas; proyectos de mejora de aspectos concretos del curriculum (evaluación, tutoría, aplicación de las nuevas tecnologías y cualquier propuesta de mejora basada en necesidades detectadas, reales, ligadas a los problemas prácticos de los profesores y los centros.

En cuanto a los aspectos organizativos el Programa se estructura en tres modalidades y el contenidos de los dos módulos es la realización de un proyecto curricular, que aporte los siguientes apartados: (i) la adecuación de los objetivos generales del ciclo al contexto socioeconómico y cultural del centro y las características del alumnado; (ii) la concreción y secuenciación de los contenidos en el ciclo; (iii) los criterios metodológicos de carácter general; (iv) la organización general con respecto al proceso de evaluación y orientación; (v) las orientaciones precisas para incorporar, a través de las distintas áreas, la cultura andaluza, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial; (vi) el marco de adaptaciones curriculares necesarias para alumnos con necesidades educativas especiales, (vii) los materiales curriculares y los recursos que se van a utilizar. En el módulo III los contenidos son los siguientes son: "concreción de los distintos objetivos generales del ciclo; criterios de organización de los contenidos; criterios de secuenciación de estos; principios metodológicos; criterios de promoción y evaluación; problemas de aprendizajes y adaptaciones curriculares".

En la Comunidad Catalana los contenidos de los programas son muy dispersos, van desde los relacionados con cuestiones metodológicas, organización del aula, bases y fundamentos del curriculum, el pensamiento constructivista, la construcción y utilización de materiales, proyecto educativo, proyecto curricular (Gairín, 1996). En la Comunidad Valenciana, la Formación propuesta se orienta a profundizar en los conocimientos, desarrollar metodologías didácticas y de investigación en los diferentes niveles educativos (Carrera, 1996).

A lo largo del territorio Ministerio de Educación y Ciencia, se diseñan Programas de Formación específica, donde se hace referencia al área, ciclo, etapa que ha de atender. Se centran preferentemente sobre los aspectos didácticos y metodológicos exigidos para el desarrollo del área, ciclo o etapa desarrollada y se añaden planteamientos multidisciplinares y temas transversales del curriculum que más directamente afectan a su contenido específico (García, 1996).

2.5.4. Destinatarios

Las actividades de Educación Infantil en líneas generales se realiza bajo una selección de los asistentes de acuerdo a todos o algunos de los planteamientos siguientes: (i) haber realizado el curso de introducción a los diseños curriculares; (ii) pertenecer a centros Logse; (iii) ser tutor de un grupo de alumnos de 3 años en un centro Logse ; (iv) ser tutor de un grupo de 4 años en un centro Logse; (v) ser tutor de un grupo de 5 años en un centro Logse; (vi) ser propietario definitivo en preescolar en cualquier centro; (vii) ser coordinador del ciclo de preescolar; (viii) ser tutor de un grupo de alumnos de preescolar y (ix) antigüedad en el cuerpo de maestro. Las funciones de impartición, seguimiento y evaluación de esta modalidad está en manos de los asesores técnicos, equipos de apoyo, coordinadores de los Programas transversales e inspectores técnicos de educación.

2.5.5. Evaluación de Planes

Para poder hablar de la evaluación de planes de Formación del Profesorado, es necesario conocer dos contextos o ámbitos de estudio: la Formación del Profesorado y la evaluación de Programas. Por consiguiente, "es prácticamente imposible abordar la evaluación de Programas específicos de Formación del Profesorado si no se poseen datos sistemáticos acerca de cuáles son las características de los Programas que se pretenden evaluar, o del sistema de Formación del Profesorado en conjunto" (Montero, 1994:1).

En la Comunidad Autónoma de Galicia, "La presencia de la evaluación en la planificación, hay que decir que la mayoría de las modalidades formativas existentes incluyen algún tipo de selección, seguimiento y evaluación. Así por ejemplo, los Seminarios Permanentes, los proyectos de investigación-acción aluden a la realización de una memoria a través de la cual se evaluará la actividad desarrollada. Y en estas mismas actividades se alude también al seguimiento de la actividad, a veces, directamente por la inspección educativa (Seminarios Permanentes), otras por una comisión (proyectos de Formación en centros), de la que formará parte la Inspección" (Montero,1994:9). Atendiendo a las argumentaciones dadas por la autora, el problema no es tanto si esa previsión evaluadora se lleva a cabo sino cuál es su sentido, qué se evalúa y cómo, para qué resulta útil, desde dónde se hace, quién lo hace. Preguntas que aún siguen sin respuesta. Todas las actividades formativas como los cursos, suelen ir acompañadas de algún instrumento evaluador que se entrega a los participantes cuando la actividad finaliza. Pero no sabemos que utilidad tiene todo ello y si se trata tan solo de un rito burocrático más. Lo que si sabemos de que puede estarse produciendo un cierto reduccionismo de la evaluación al limitar ésta a la opinión de los participante sobre la actividad y a una cierta comprobación de lo que extrajeron de ella. En el segundo nivel de análisis, el relativo a la disponibilidad de estudios de evaluación de

la Formación, hay que señalar que disponemos de algún estudio de evaluación diagnóstica de necesidades de Formación (Montero, 1995 y 1990) y de actividades de Formación. Sin embargo, se echa en falta una evaluación del sistema de Formación en su conjunto.

Expertos en la evaluación en la Comunidad Foral de Navarra consideran que es necesario plantearse la evaluación desde dentro de la Administración y entenderla como un proceso de análisis de lo que se realiza en materia de Formación de manera complementaria por las diferentes instancias que componen el subsistema de Formación en la administración educativa.

"...entendemos la Evaluación al servicio del análisis de lo que ocurre en materia de "Formación en servicio" para reconocer la realidad y valorar en qué medida los principios que informan nuestro plan, así como los objetivos que los concretan se están desarrollando y cómo se está produciendo ese proceso. A partir de ese análisis en el que intervienen elementos internos al proceso y externos pretendemos también conocer más profundamente los factores y aspectos que caracterizan la "naturaleza" de lo que entendemos por Formación continua y revisar los modelos que en este momento informan y rigen nuestros planes de Formación" (García, 1994:1)

De este modo, al existir dentro de la administración diferentes instancias en relación con la evaluación interna o externa de los mismos, éstas deberán enfocar su actividad evaluadora de manera complementaria e integradora para aportar, a la toma de decisiones, mejores datos y más contrastados.

"Evaluación interna, formativa y sumativa a la sección de perfeccionamiento: que con carácter zonal y correspondiendo al ámbito de influencia de los distintos centros de apoyo al profesorado deben valorar el impacto de las actividades de Formación en la actividad práctica del profesorado, así como el ajuste de la propuesta de Formación a las necesidades diagnosticadas. Estas comisiones están integradas por los diferentes elementos que componen la estructura del subsistema de Formación en el ámbito comarcal, estos son: inspección técnica, orientadores de centros y componentes del equipo técnico del centro de apoyo al profesorado correspondiente" (García, 1994:1)

En cuanto a la delimitación del objeto de la evaluación lo que se trata de evaluar es lo siguiente (García, 1994):

(i) desde la perspectiva de su contenido, atendiendo al ajuste a la oferta de las necesidades; calidad de las actividades realizadas, cómo las valora el cliente y cómo las valora el agente para poder introducir cambios en su diseño. Se evalúan todas las actividades que se realizan; grado de satisfacción obtenido por el profesorado en cada actividad que participa; validez de las modalidades en base a la consecución de las finalidades que las determinan; funcionamiento de las modalidades seleccionadas para valorar en qué medida las características que las configuran han llegado al grado óptimo y han servido para cumplir los objetivos previstos, sobre todo en relación al itinerario formativo en que estas se articulan.

(ii) en cuanto a criterios de participación según la cuantificación del número de profesores que han asistido a todas las actividades y según las distintas modalidades; horas realizadas y análisis de costes; cuantificación del número de profesores que han realizado actividades de Formación, concretado por modalidades;

cuantificación de horas realizadas en cada modalidad, coste de la hora y criterios de participación.

El plan quinquenal o plan-marco la Comunidad Autónoma del País Vasco aborda la cuestión de la evaluación con suficiente amplitud, en un capítulo específico (el octavo) y respondiendo a las cuestiones básicas: para qué o para quién evaluar; qué evaluar; cómo evaluar; cuándo evaluar; los agentes de evaluación; el proceso a seguir. Estableció también algunos "núcleos de indicadores" para cada uno de los cuatro campos abordados como objetivos básicos del plan a medio plazo: profesorado/organización/ contenidos/proceso. La concreción de lo establecido en aquel marco en cada uno de los planes anuales no ha sido suficientemente satisfactoria, por diferentes motivos y entre ellos, por la dispersión de las informaciones y valoraciones. Las fuentes o los sistemas de información utilizados sistemáticamente durante estos años han sido los siguientes: (i) comisiones de seguimiento con la participación de tres estamentos: departamentos, institución impartidora, representación del "alumnado"; (ii) valoración de los usuarios, recogida a través de cuestionarios, al final de cada actividad; (iii) memoria-valoración de la institución responsable sobre cada actividad realizada; (iv) memoria anual de los cop sobre las actividades en zona. Con un carácter menos sistemático se han utilizado los siguientes: (i) mecanismos de coordinación con las Instituciones durante el desarrollo de los Programas (más habitual con los Cops que con las instituciones "ajenas") y (ii) una evaluación específica (con un diseño propio y la intervención de la inspección de educación) de algunos Programas considerados prioritarios.

3. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE: EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Hasta hace relativamente pocos años, se admitía de manera más o menos explícita que el éxito de la acción pedagógica dependía, esencialmente, del profesor. La realidad actual nos demuestra que existe una gran preocupación por captarla en su globalidad, de ahí que el éxito de una acción educativa depende de gran número de intenciones, actividades, circunstancias y factores en interacción. Cuando se estudian los efectos deseados de una acción educativa, en primer lugar es preciso centrarse en el análisis de las opciones fundamentales y de las prioridades definidas más o menos explícitamente en la política educativa. Será preciso, por consiguiente:

"descubrir en las intenciones políticas y filosóficas cuál es la imagen de hombre que se quiere formar, saber si su educación se orientará hacia el pasado, el presente, un futuro abierto o uno especificado o una hipótesis concreta de sociedad, y saber en qué óptica política se situará la educación, qué relación de autoridad habrá entre el enseñante y el enseñado, qué tipos de pensamiento se desea privilegiar y con qué principios se justifica la política educativa" (D'Hainaut, 1988:53)

Es esencial conocer, por tanto, las necesidades que debe satisfacer la acción educativa y qué prioridades atribuye la política educativa a las justificaciones filosóficas o a estas necesidades. El análisis de textos revela las intenciones declaradas de una política educativa. Con frecuencia la realidad es algo diferente y puede captarse a través del análisis de las estructuras del sistema educativo, disposiciones legales y prácticas administrativas en

materia de educación. La diferencia entre realidad e intenciones declaradas es resultado sin duda de una posible diferencia entre declaración política y voluntad real, pero también del inevitable retraso de la acción respecto a la intención, y de la existencia de presiones y limitaciones, rara vez tenidas en cuenta en el momento de expresar las intenciones (D'Hainaut, 1988).

Los acontecimientos sociales de un país o de una comunidad vienen determinados por la política que el partido que ostenta el poder ponga en práctica. Así, en España en los últimos años, hemos pasado de unos planteamientos ideológicos educativos de corte centrista, a otro(s) de tendencia(s) socialistas, que intenta implantar en nuestro país la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1/1990) en la que se determina que el profesor debe desempeñar su tarea diaria como un verdadero profesional.

Todo ello implica que ante el protagonismo de los docentes, las Administraciones Educativas establezcan planteamientos alternativos de Formación Permanente del Profesorado y la promulgación con carácter obligatorio de la Formación de los mismos. Por tanto:

"La Formación Permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios Centros" (Logse 1990, art. 56/2)

De ahí que la Formación Permanente del Profesorado en los niveles no universitarios es una de las responsabilidades de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.

Previa consulta con el Consejo Escolar de Canarias, durante el curso académico 1990-1991, la Consejería de Educación elabora un Plan de Perfeccionamiento Permanente del profesorado como respuesta a la actualización y perfeccionamiento del profesorado. Podemos segmentar en tres periodos la política de Formación Permanente seguida en esta comunidad, que se corresponderían con la estancia de los distintos partidos en la Administración. Básicamente éstos son:

(i) periodo de partida: abarcaría el periodo comprendido desde las transferencias educativas del MEC a la Comunidad Autónoma de Canarias hasta el momento en que se comienza a elaborar el Plan de Perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios. Temporalmente podemos ubicar esta etapa desde 1983 hasta 1990.

(ii) periodo de elaboración e implementación del plan de perfeccionamiento: es en esta etapa cuando surge en la Comunidad Autónoma un plan estratégico de Formación del Profesorado en los niveles no universitarios. Este periodo abarca desde el curso académico 1990/91 hasta el 92/93. Dicho Plan surge ante los cambios profundos que el país en materia educativa comienza a presentar, nos referimos a la Logse (1/1990). De ahí que a través del mismo se intente dar:

"...respuesta a las especiales necesidades que se plantean en un periodo de cambios profundos en nuestro sistema educativo..." (Plan de Perfeccionamiento, 1990: 5)

(iii) **período actual** que abarcaría a partir del curso académico 93-94 hasta la actualidad. Entrando en una nueva etapa, motivados por los aires renovadores llegados por primera vez a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.

Por todo ello, a lo largo del presente apartado, trataremos de acercarnos al conocimiento de la Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias, de ahí que consideramos necesario, dado que es un hecho que ha marcado la evolución de la Comunidad Canaria, detenernos en un primer momento en analizar los distintos cambios gubernamentales existentes en los últimos diez años (1983-1993). Seguidamente, nos detendremos en la evaluación de la Formación del Profesorado, pero como quiera que para poder entender ésta se hace necesario una breve descripción de la Formación acaecida en la Comunidad, es por lo que dedicamos un apartado para su explicitación desde el año 1983 hasta la actualidad. Finalizaremos, con la presentación de la evaluación de la Formación del Profesorado, según los documentos oficiales y la valoración real realizada por algunos de los miembros participantes en las memorias realizadas durante el curso académico 1992/1993.

3.1. Organizadores principales de la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias

3.1.1. Agentes que han originado la Formación Permanente desde las transferencias educativas hasta la actualidad

Con fecha 23 de junio de 1983, se aprueba el acuerdo de la Comisión Mixta de Transferencias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Se transfieren competencias y funciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria a la Comunidad Autónoma de Canarias y se le traspasan los correspondientes servicios e instituciones y medios personales, materiales y presupuestarios (BOE nº 0187, 1983).

Entre otras, las funciones del Estado que asume la Comunidad Autónoma de Canarias e identificación de los servicios que se transfieren, se refieren al personal transferido (concesión de licencias, permisos, comisiones de servicio...) y la realización de Programas de perfeccionamiento del profesorado y del personal de administración y servicios, además de la realización de Programas de experimentación e investigación educativa en el ámbito de sus competencias (BOE nº 0187:23).

Una vez que la Administración Central delega las competencias educativas al Gobierno Autónomo, corresponde a éste regular la Formación del Profesorado, de acuerdo con los siguientes términos:

" El Ministerio de Educación y Ciencia dará participación a la Consejería de Educación en la realización de las convocatorias nacionales de los Programas de perfeccionamiento del profesorado y en la selección de los participantes procedentes de la Comunidad Autónoma" (BOE nº 0187: 26)

Asumidas dichas competencias la primera contribución a la Formación del Profesorado es que durante el curso académico 84/85 se crean los Ceps. Primero en las dos

Provincias de la Comunidad Autónoma de Canarias, y poco a poco se extiende la implantación de los mismos al resto de las Islas, de este modo se crean los Ceps zonales de Tenerife, Gran Canaria, La Palma y Lanzarote (¹ BOC nº 25, 27 de Febrero de 1985) y posteriormente el Ceps de Fuerteventura (BOC nº 41, 1988).

Durante el curso 1985-1986, aires renovadores se introdujeron en las Universidades Canarias de la mano de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) y de la Autonómica Ley de los Consejos Sociales. Frutos significativos de este proceso fueron la aprobación de los Estatutos de la Universidad de La Laguna y de la Politécnica de Las Palmas de Gran Canaria. En Junio de 1985 se llegó al punto de culminante malestar por el modo en que el Gobierno Estatal, con la aquiescencia del Ejecutivo Autónomo, estaba conduciendo las negociaciones para la incorporación de Canarias a la CEE. El día 23, el Gobierno Regional rechazaba la fórmula pactada por Madrid en ese aspecto y el Presidente del Gobierno presenta su dimisión.

A partir de ahí, el PSOE efectuaría negociaciones con varios partidos a su izquierda del espectro político, para constituir finalmente por primera vez en la historia de la democracia española, que la izquierda canaria en su sentido más genérico llegara a un acuerdo de Gobierno en el Parlamento de Canarias, a través del denominado Pacto de Progreso. El 13 de Julio, tras arduas negociaciones, entre los Socialistas, Izquierda Canaria Unida (ICU) y Asamblea Majorera (AM), se produjo el hecho de que el candidato socialista leyera su tercer discurso de investidura. Entre las iniciativas legislativas más relevantes de este periodo son la Ley Reguladora de las Administraciones Públicas (Ley de Cabildos), Ley de aguas, Ley de creación del impuesto de los carburantes, y la puesta en funcionamiento del diputado del común. Un alto porcentaje de estas leyes fueron paralizadas o reformuladas posteriormente con el cambio de Gobierno de Julio de 1987. La vigencia de este pacto apenas duró año y medio. Durante este mandato, la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias, queda presidida por un miembro del partido socialista. Este año a nivel nacional y educativo, queda registrada en la enseñanza no universitaria el desarrollo y la aplicación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (Lode, 1985). Así en el mes de mayo se celebraron elecciones a los Consejos Escolares de todos los centros públicos de EGB y EEMM, que llevaron a las urnas a profesores, padres y todos los alumnos partir del ciclo superior de la EGB.

En el año 1986, por Real Decreto 928/1986 (de 21 de Marzo, art 1º), se asigna a la Consejería de Educación las competencias pendientes de traspaso en materia de enseñanza no universitaria (BOC nº 71, 18 de Junio de 1986), con lo que se culmina el proceso de traspaso de competencias. A nivel nacional, el PSOE, semanas después del Referéndum de la integración de España en la Alianza Atlántica, el 22 de Junio de 1986 volvió a ganar las elecciones. Siguiendo el artículo 14 de la Ley Territorial 3/1987, de 3 de Abril, de medidas urgentes en materia electoral y previa deliberación del Gobierno de Progreso, hacia el primer trimestre del año, se convocan elecciones al Parlamento de Canarias en cada una de las circunscripciones electorales de El Hierro, Fuerteventura, Gran Canaria, La Gomera, Lanzarote, La Palma y Tenerife (BOC nº46, 1987). El 10 de Junio de 1987 en las elecciones

¹ BOC, léase Boletín Oficial de Canarias.

autonómicas celebradas en el Archipiélago Canario, el Partido Socialista Canario-PSOE, perdió el Gobierno de la Comunidad Autónoma pese a continuar siendo la fuerza política con mayor presencia política en el Parlamento de Canarias. Un ascenso esperado entre centristas e insularistas, posibilitó el acceso al Ejecutivo regional de una coalición poselectoral de centro-derecha. Esta jornada electoral determinó en las islas la desaparición del mapa político del hasta entonces vigente Pacto de Progreso (PSOE-ICU) y un viraje del Gobierno de la región hacia el centro-derecha por obra y gracia del Pacto Canario que rubricaron tras varias semanas de negociación, el Centro Democrático y Social (CDS), las agrupaciones Independientes de Canarias (AIC), Alianza Popular (AP) y la Agrupación Herreña de Independientes (AHI). Por su trascendencia posterior, referir que las AIC en estas elecciones se convirtieron en la segunda fuerza política de Canarias. De este modo, tras el período electoral, la Comunidad Autónoma de Canarias deja de compartir la ideología socialista, y decide dar un giro, hacia otro frente. Surge así, en virtud de lo dispuesto en los artículos 152.1 de la Constitución y 16.3 del Estatuto de Autonomía de Canarias, el nombramiento del Presidente del Gobierno Autónomo de Canarias, representante del Centro Democrático y Social (CDS), en el Parlamento de Canarias en la sesión plenaria celebrada los días 28 y 29 de Julio de 1987 (BOC nº 100, 1987).

Posteriormente, a raíz del Decreto anterior y en virtud de lo dispuesto en el art.16.3 del Estatuto de Autonomía de Canarias, se dispone el cese del hasta ahora Presidente del Gobierno de Canarias, representante del partido Socialista (BOC nº 100, 3 de Agosto de 1987). En consecuencia, se produce los ceses y nombramientos de los representantes socialistas y de los miembros del centro-derecha respectivamente (BOC nº 102, 1987). Tras los resultados del 10-J la Consejería de Educación es ocupada por un miembro de las Agrupaciones de Independientes de Canarias, donde la Agrupación Tinerfeña de Independientes tiene un notable peso político en la configuración de las AIC y del Gobierno actual.

Días después de la toma de posesión del nuevo presidente del Gobierno, como consecuencia del cambio de la correlación ideológica imperante en el Gobierno, se reestructura el Gobierno de Canarias. Se varía el número de Consejerías y se cambia la denominación de algunas de ellas. Una de las Consejerías afectadas es la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, que asume las competencias que tenían asignadas las Consejerías de Educación y la de Cultura y Deportes. Se presenta así una transformación de la estructura organizativa del Gobierno Autónomo de Canarias, acompañada por el cese de los miembros que aún ocupaban cargos desde el gobierno anterior (BOC nº 104, 1987; BOC nº 107, 1987).

Si institucionalmente la Consejería sufría cambios significativos en su articulación orgánica, el inicio del curso 87-88 se ve jalonado con diversos problemas: desde el retraso en el comienzo de las clases en numerosos centros de enseñanza medias a la absoluta infradotación de la cenicienta del sistema educativo, la Formación Profesional, pasando por la imposibilidad de iniciar las clases en la Escuela de Idiomas, o la creación por los enseñantes de un gabinete paralelo en las enseñanzas experimentales. La normalidad fue la gran ausente en los primeros meses del curso. En Diciembre de 1987 estallaba el mayor conflicto de la enseñanza pública de la última década. Una semana después de la celebración de las elecciones sindicales, en las que se impuso, hasta la fecha de hoy, de

forma abrumadora el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (STEC), la Consejería de Educación expedientaba a los directores de los colegios con jornadas continua -una de las mejoras laborales más reivindicadas por el profesorado de EGB-, sancionándoles económicamente y prohibiéndoles el acceso a los centros. Se produce una Huelga General convocada unitariamente por los sindicatos con presencia en la enseñanza que afectó a unos 200.000 escolares.

Respecto a las enseñanzas privadas, este año significó la implantación del régimen de conciertos educativos. Durante 1987 la enseñanza privada de las Islas recibió del erario público 3.500 millones de pesetas. Los profesores de este sector, en los primeros meses de 1988, fueron a la huelga por un convenio para el sector.

El debate sobre la Universidad Plena para Las Palmas ocupó posiciones informativas de primera línea, sin que en muchas ocasiones esté presidido por la claridad y la definición. Las propias fuerzas políticas suelen decir cosas bien distintas en Gran Canaria y en Tenerife. El tema universitario se convierte en enganche electoral en cada Isla. Unos, en su reivindicación y los otros, en el no desmembramiento de la existente. La experiencia adquirida hasta la fecha ha puesto de manifiesto una serie de disfunciones originadas por la propia estructura orgánica de la inspección que hacen recomendable modificar su organización de forma que le permita realizar con eficacia las funciones que tiene encomendadas.

Se hace necesario unificar los dos servicios actualmente en cada una de las Direcciones Territoriales, a fin de lograr una actuación unitaria de toda la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma, vinculando la Jefatura de este servicio único a las autoridades superiores de la Consejería. En segundo lugar, ello comporta redefinir las funciones de los Coordinadores de la Inspección en las distintas áreas territoriales del Archipiélago, de acuerdo con la nueva situación que se crea.

La Ley 23/88, de 28 de Julio, de Modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública establece el marco legal básico de la función inspectora en materia de educación. El Decreto 130/1988, de 1 de Agosto, de Ordenación de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº117, 14 de Septiembre de 1988), recoge las funciones y atribuciones de la Inspección Educativa. Entre otros hay que señalar que una de ellas es colaborar con los órganos competentes

"...de la Consejería en el estudio de las necesidades educativas, en las tareas de coordinación de Programas de asistencia técnica o apoyo y en la organización y desarrollo de actividades de perfeccionamiento del profesorado" (BOC nº 117, artº 2d).

Aproximadamente un año después del nombramiento del Gobierno Centrista se produce el cese del Presidente del Gobierno Autónomo de Canarias. Ocupa dicho cargo otro miembro del grupo político centrista, en este caso se trata del hasta entonces Vicepresidente del Gobierno Autónomo. Las contradicciones internas en el CDS hacen que este año se presente un tanto conflictivo.

El año 1989 se presenta como un año con cambios en todo el Gobierno Canario (BOC nº 6, 10 de Enero de 1989) y en el Decreto 5/1989, de 7 de Enero se nombra a los Consejeros del Gobierno de Canarias. En este caso, se vuelve a nombrar al anterior Consejero de Educación (BOC nº 6, 1989).

Hacia el primer semestre del año 1991, según el Decreto 147/1991, de 17 de Julio se reestructura la Administración de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 95, 18 de Julio de 1991). En el marco de los principios de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas de Canarias, y en uso de la habilitación que confiere su artículo 28, procede adaptar la estructura del Gobierno a los objetivos de acción administrativa determinados por los partidos que han asumido la responsabilidad de gobernar tras las últimas elecciones.

Así pues, se reestructuran las distintas Consejerías del Gobierno Autónomo de Canarias. Concretamente la Consejería de Educación, Cultura y Deportes ejercerá las funciones que hasta este momento tiene atribuidas, salvo las relacionadas con el área de juventud. La Consejería de Educación, Cultura y Deportes se estructura en los siguientes órganos superiores (i) viceconsejería de educación, (ii) viceconsejería de cultura y deportes, (iii) secretaría general técnica, (iv) dirección general de ordenación educativa, (v) dirección general de infraestructura educativa, (vi) dirección general de personal, (vii) dirección general de universidades e investigación, (viii) dirección general de promoción educativa, (ix) dirección general de cultura y (x) dirección general de deportes. Y compete a la Dirección General de Ordenación Educativa la Formación del Profesorado.

Cumplidos los plazos, establecidos, cuatro años más tarde, previa deliberación del Gobierno se convocan elecciones al Parlamento de Canarias en cada una de las circunscripciones electorales de la Comunidad Autónoma (BOC nº 42, 2 de Abril de 1991). De esta forma, se produce el cese del Presidente del Gobierno de Canarias y el nombramiento del nuevo Presidente de la Comunidad Canaria. En este caso, vuelve el partido Socialista a ocupar nuevamente el Gobierno de Canarias (BOC nº 92, 12 de Julio de 1991).

Una vez más el difícil equilibrio institucional de la sociedad canaria vuelve a hacerse patente. A pesar que el partido socialista no obtiene la mayoría relativa para gobernar Canarias, se configura como la fuerza con mayor número de consejeros autonómicos. Tras las elecciones estaba claro que el PSOE tenía que gobernar. El problema era con quién. Se pudo reeditar, con correcciones el Pacto de Progreso pero Asamblea Majorera le brindó al PSOE, el pretexto para pactar con las AIC. Por su parte las AIC fueron emplazadas por sus socios potenciales para subirse al carro o continuar tirando con el PSOE. La inestabilidad institucional reinante hace necesaria realizar un nuevo pacto político. Esta vez, entre sectores que, tradicionalmente se tenían por competidores electorales y sin afinidad ideológica alguna, convergen en acuerdos de Gobierno en el denominado Pacto de Estabilidad con el fin de lograr una mayoría estable para la Comunidad Autónoma. Surge así el nombramiento del que en años posteriores ocupará la Presidencia del Gobierno Autónomo de Canarias.

Las Consejerías de Servicios quedan en manos de Consejeros afines al PSOE, mientras que la de Economía y Hacienda, Turismo y la Vicepresidencia del Gobierno, en sectores afines al insularismo-nacionalista. Se nombra a los Consejeros del Gobierno de Canarias y ocupa la Consejería de Educación un miembro del partido socialista. Este periodo estuvo marcado por una alta conflictividad entre los miembros de la comunidad escolar y la Consejería de Educación por la naturaleza y carácter de la Jornada Continua; por la estabilidad laboral de los interinos y los profesores asociados de la Universidad Canaria y por las dificultades económicas de la implantación de la Logse a nivel de la escuela Infantil.

De este modo, paulatinamente se van nombrando los nuevos cargos que gobernarán Canarias y su política educativa. En esta década, en el año 1993, desde el punto de vista político, se presentan una serie de factores condicionantes para la trayectoria de la Comunidad Canaria. Factores de índole internacional, nacional y locales van a ser que la correlación política parlamentaria sufra un giro de noventa grados en relación a la propia historia de nuestra comunidad. No vamos a detenernos en ellos, pero señalar que los continuos desacuerdos entre la presidencia (PSOE) y Vicepresidencia (AIC), dan lugar a un hecho insólito en la vida democrática española. El Vicepresidente del gobierno presenta una moción de censura al presidente de la Comunidad, lo que implica que tras la misma, éste asume la Presidencia del gobierno.

Cuadro 24. Cambios políticos producidos en la Comunidad Autónoma de Canarias (1983-1993)

(1983)	TRANSFERENCIAS EDUCATIVAS	PSOE	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
(1985)	PACTO DE PROGRESO	PSOE-ICU	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
(1987)	PACTO CANARIO	CDS-AIC AP-AHI	CONSEJERÍA DE ED. CULTURA Y DEPORTES
(1991)	PACTO DE ESTABILIDAD	PSOE-AIC	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
(1993)	PACTO NACIONALISTA	CC	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES

Las diferencias entre estas opciones son de índole estratégica e ideológica. Estratégicamente, no se llega a acuerdos respecto a la actitud a tomar ante las negociaciones de la Ley Económica y Fiscal (REF) con el Gobierno de Madrid, ni en la aplicación del IGIC (Impuesto General Indirecto de Canarias), así como tampoco en la reforma electoral y la reforma del estatuto de autonomía. Y de índole ideológicas, la contraposición de un proyecto europeo de estado unitario frente al proyecto, supuestamente de una Europa de los

pueblos. Si bien todavía el nivel de articulación política de este nacionalismo- más bien insularismo populista- es muy débil. Las diferencias entre estas opciones son de índole estratégica e ideológica. Estratégicamente, no se llega a acuerdos respecto a la actitud a tomar ante las negociaciones de la Ley Económica y Fiscal (REF) con el Gobierno de Madrid, ni en la aplicación del IGIC (Impuesto General Indirecto de Canarias), así como tampoco en la reforma electoral y la reforma del estatuto de autonomía. Y de índole ideológicas, la contraposición de un proyecto europeo de estado unitario frente al proyecto, supuestamente de una Europa de los pueblos. Si bien todavía el nivel de articulación política de este nacionalismo- más bien insularismo populista- es muy débil.

La crisis de la ideología marxista, la configuración del nuevo mapa político internacional, la convergencia económica, política y social Europea, la encrucijada histórica en la que se encuentra el Archipiélago Canario y el clientelismo electoral, van a ser factores que precipitan la articulación del incipiente proyecto del nacionalismo canario, de carácter interclasista y populista, que surge esta vez, con sectores que ideológicamente por su procedencia parecerían ser irreconciliable y que, en la historia del Archipiélago, decían representar hasta entonces, intereses de grupos sociales y económicos diferentes. El lema central del acuerdo fue "todos por Canarias". Surge así el denominado Pacto Nacionalista. (cuadro 24).

Este nuevo pacto está formado por unos sectores que provenían de la derecha económica (inmobiliaria, agraria, y comercial) y política (UCD, así como de centro izquierda). Otros sectores, procedentes de los intelectuales pequeño-burgueses y clases medias, que han militado tradicionalmente en las secciones locales partidos comunistas europeos (PCE y PCC) y del nacionalismo populista de la izquierda cristiana (AC y INC) y marxista-leninista (UNI). Posteriormente al calor de las elecciones generales surge una nueva coalición electoral denominada Coalición Canaria (CC), que tras arduas negociaciones en la Cámara Baja, llega a constituir por primera vez un grupo parlamentario propio sin conexiones orgánicas con las organizaciones políticas del Estado Español.

En el análisis del reparto de las Consejerías entre estas formaciones políticas hoy convergentes en la Coalición Canaria, hay que destacar que las consejerías de servicios, como cultura, sanidad y educación, son regentadas por sectores de centro izquierda y del nacionalismo populista de izquierda en sus diversas vertientes. Concretamente la Consejería de Educación la ostenta el Vicepresidente del Gobierno, proveniente ideológicamente de los cristianos por el socialismo y cuyas direcciones generales se sostienen en destacados dirigentes sindicales de la enseñanza (STEC). Todo apunta que el objetivo central de este gobierno en materia educativa, sea la implantación progresiva de la Logse en las etapas primarias y secundarias, y de la jornada continua, lograr el difícil equilibrio presupuestario de las Universidades Canarias, la potenciación de la Formación Profesional e impregnar el contenido de la realidad canaria a la escuela pública.

En relación a la estructura de la Consejería conviene señalar que según el Decreto 62/1993 de 13 de Abril, la Administración de la Comunidad Autónoma de Canarias permanecerá invariable, porque :

"...continúan con las funciones que actualmente tienen asignadas y con las vigentes estructuras las Consejerías de Economía y Hacienda; Educación, Cultura y Deportes; Obras Públicas, Vivienda y Agua; Política Territorial y Sanidad y Asuntos Sociales" (BOC nº 47, art. 2, 1993)

3.1.2. Condiciones y participantes de la Formación del Profesorado emprendidas a lo largo de los últimos diez años (1983-1993)

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto las condiciones y características de los marcadas para el desarrollo de la Formación del Profesorado, son las siguientes:

31.2.1. Punto de partida de la Formación del Profesorado (1983-1990)

Durante el curso académico 83-84 la Formación de los docentes radica en la consideración de que el procedimiento más adecuado para una integración de iniciativas aisladas en el sistema educativo general es la participación de todo el profesorado en el proceso de renovación pedagógica (BOC nº 12, 27 de Enero de 1992, art.1). De ahí que la Formación Permanente del Profesorado vendrá marcada desde propuestas externas a la Administración Educativa. Lo que implica que el desarrollo de las mismas se realizará con carácter anual y de forma individual o en equipo a través de los seminarios, departamentos y claustros, considerando la participación activa del profesorado del centro donde se realice la experiencia.

La temática de los distintos proyectos gira en torno a la actualización de métodos y técnicas educativas; la profundización y adaptación de contenidos; la apertura de métodos y Programas al entorno social y cultural de la realidad canaria; el desarrollo de una pedagogía activa que impulse la renovación de las actividades, los valores y los hábitos, tomados en su conjunto; el desarrollo de un sistema de participación educativa y autonomía personal; la renovación al servicio de los valores de dignidad personal, tolerancia, respeto, diálogo y solidaridad, buscando una enseñanza basada en la reflexión y la crítica, frente al dogmatismo escolar; la investigación y experimentación de nuevos sistemas de elaboración, distribución y utilización de material didáctico; la organización y funcionamiento de centros (Decreto 153/1984, de 28 de Febrero, artº 5).

Con respecto a la selección de los mismos, será efectuada por una comisión, que además de realizar el seguimiento y evaluación, podrá nombrar especialistas para dicho seguimiento. En función del dictamen de la comisión, se determinarán los posibles efectos derivados de la realización de los proyectos, tales como apoyo económico total o parcial, modificación de horario al profesorado participante, dotación de material específico, dotación de profesorado específico de apoyo, reconocimiento de méritos en el expediente personal del profesorado. De este modo se contempla que la evaluación de los proyectos girará en torno, a la elaboración por parte del director del proyecto de una memoria anual o final de la que se enviarán ejemplares a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.

A partir del curso escolar 84-85 y hasta el curso 90-91, aunque sin el excesivo protagonismo de estos años, es cuando aparece una nueva forma de concebir la Formación del Profesorado. Se parte de una premisa básica donde el objetivo fundamental es la utilización de la Informática como herramienta didáctica válida para el profesor y para el alumno, ya que potencia el protagonismo de ambos en su propia labor docente y de aprendizaje.

"El objetivo fundamental de la Formación será dotar al profesor de instrumentos teóricos y operativos para analizar los medios que ofrece la Informática, seleccionar los más adecuados a su tarea específica y, cuando sea posible diseñar sus propias aplicaciones" (BOC nº147, aptdo. c, 1987)

Todo ello se pone en marcha a través de una línea integral de actuaciones basada fundamentalmente en Formación del Profesorado, con carácter interdisciplinar de la informática, coordinación operativa desde los centros de profesores (Ceps) y dotación de materiales a los centros participantes. Recordar que durante este periodo se ponen en marcha los centros de profesores y los niveles educativos existentes de la EGB y las enseñanzas medias. De este modo, el proyecto "Ábaco-Canarias" se aplica en los distintos niveles de sistema educativo imperantes en estos momentos (Centros de E.G.B. y EE.MM., de la Comunidad Autónoma de Canarias), con una duración de la experiencia de cuatro años, durante los cursos académico 87-88, 88-89, 89-90 y 90-91 (BOC nº 147, 18 de Noviembre de 1987).

El contenido y las fases del proyecto consisten, entre otros, básicamente en la realización coordinada de los siguientes subprogramas: 1-Formación del Profesorado, que se realizará fundamentalmente en los Ceps, y se potenciarán los seminarios y los intercambios de experiencias, y 2-creación y difusión de Programas educativos y unidades didácticas. Dentro del proyecto se creará un catálogo de software educativo, que contenga tantos productos de propósito específico como general, al objeto de ser utilizado como guía de consulta y orientación por los centros participantes en la experiencia. Asimismo se establecerán convenios con industrias y editores, así como con otros proyectos de similares propósitos para compartir materiales y experiencias (BOC nº 147, 18 de Noviembre de 1987).

El seguimiento y evaluación de la experiencia se realizará mediante seminarios y reuniones. La evaluación, tal y como se especifica en la Orden de 6 de Noviembre de 1987 (BOC nº 147, 18 de Noviembre de 1987), tendrá en cuenta aspectos externos del Programa, incluyendo comparaciones entre los modos de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos sujetos a la experiencia. El elemento central a evaluar será relativo a la integración de la informática dentro de las aulas y el carácter positivo o negativo de los cambios que introduzcan en los métodos de enseñanza (BOC nº 147, 18 de Noviembre de 1987).

Se hace necesaria una determinada estructura organizativa. Se establecen tres coordinadores generales de E.G.B., de EE.MM. y para la investigación. En cada isla, donde se desarrolle el proyecto existirá un responsable, encargado fundamentalmente de la Formación del Profesorado.

Con el fin de seguir fomentando e impulsando las actividades de renovación pedagógica para la Formación y el perfeccionamiento del profesorado, se considera prioritario establecer cauces de ayuda a las iniciativas que vienen desarrollando los propios profesores, agrupados en los diferentes colectivos de renovación pedagógica, fruto de la general preocupación por la Formación e innovación Permanente del Profesorado y, en definitiva, la elevación del nivel de calidad de la enseñanza en nuestra comunidad autónoma.

De este modo en la convocatoria del BOC nº 75 de 2 de Junio de 1989 se realiza un llamamiento a los colectivos de renovación pedagógica para la realización de actividades tendentes a la Formación y perfeccionamiento del profesorado (escuelas de verano, congresos, simposios, Seminarios Permanentes, cursos, etc.). Podrán ser beneficiarios de dichas ayudas los colectivos de renovación pedagógica integrados por profesores que presten sus funciones en centros educativos de niveles no universitarios dependientes de esta Consejería, que estén inscritos en el registro de colectivos de la Dirección General de Promoción Educativa y que tengan previsto realizar actividades de Formación y perfeccionamiento, dirigidas a profesores que imparten la docencia en centros no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, teniendo preferencia los equipos estables de trabajo. Las ayudas concedidas podrán ser de dos tipos: (i) facilitando los medios materiales necesarios o proporcionando locales donde puedan desarrollarse las actividades y (ii) subvencionando total o parcialmente, los gastos docentes o de enseñanza, los de material didáctico y otros gastos de organización que se consideren oportunos.

Las condiciones de dicha ayuda, tal y como consta en el BOC nº 75 de 2 de Junio de 1989 son (i) todas las actividades deberán ser organizadas y gestionadas por el colectivo proponente, (ii) las actividades organizadas como escuelas de verano deberán desarrollarse inexcusablemente en los meses de julio, agosto y primera quincena de septiembre, (iii) esta Consejería podrán efectuar las inspecciones que considere oportunas para comprobar la correspondencia entre la actividad propuesta y su realización y (iv) el responsable de la actividad subvencionada presentará una memoria de la misma.

Los criterios de valoración de las solicitudes presentadas son, por orden de prioridad, las siguientes (i) correspondencia de las actividades propuestas con los objetivos de la convocatoria: Formación y perfeccionamiento del profesorado e intercambio de experiencias educativas, didácticas o metodológicas entre distintos colectivos interesados en la Renovación Pedagógica; (ii) interés educativo, (iii) claridad y precisión en la descripción y diseño de la actividad, (iv) número de profesores que se beneficiarán directamente; (v) metodología de trabajo que se utilizará, (vi) incidencia positiva que se espera produzca en la labor desarrollada por el profesor en el aula, (vii) tiempo dedicado al desarrollo de las actividades y distribución del mismo, (viii) posibilidades de comarcalización o generalización, (ix) que el profesorado receptor de los beneficios de la actividad pertenezcan a áreas rurales o población dispersa, (x) coste económico.

Así mismo, debemos destacar que durante el curso 88-89, se convoca un Programa de desarrollo de la investigación educativa, innovación educativa, para los niveles no universitarios, según Orden de 9 de Septiembre de 1988 (BOC nº 116, de Diciembre de 1988). Resultando ser aprobado, aproximadamente unos 149 proyectos, 76 proyectos en

la Provincia de Santa Cruz de Tenerife y 64 en la Provincia de Las Palmas (BOC nº 152, 30 de Noviembre de 1988). Con la Orden de 19 de Junio de 1989, se convocan subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado para el año 1989 (BOC nº 96, 14 de Julio de 1989) y además se regula y establecen el régimen de las bases para la concesión de subvenciones a colectivos docentes con carácter permanente hasta que nuevos criterios hagan necesaria la modificación de las mismas.

Al amparo de la Orden de 18 de Mayo de 1989 (BOC de 2 de Junio), surge la convocatoria para las subvenciones a los docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1989. Previa valoración de las solicitudes presentadas por la Comisión constituida al efecto, de conformidad con la base sexta de la citada Orden, se dispone conceder la subvención solicitada por los colectivos o sociedades de Renovación Pedagógica (22) y denegar otras tantas (8).

Al mismo tiempo que son publicadas las órdenes de convocatoria o de aprobación de las ayudas, también aparecen otras donde se anulan éstas. Tal es el caso de la Orden de 20 de Diciembre de 1989, por la que se anulan asignaciones a varios Proyectos de Innovación Educativa, aprobados por Orden de 18 de Noviembre de 1988 (BOC nº 7, 15 de Enero de 1990). Finaliza este periodo con la regulación de los módulos económicos para actividades de perfeccionamiento dirigidas al profesorado no universitario (BOC nº 9, 19 de Enero de 1990). El profesorado que colabore en la organización o desarrollo de las actividades de perfeccionamiento podrá ser indemnizado, cuando así se establezca, de los correspondientes gastos de viaje, en las condiciones y cuantías establecidas en el Decreto anteriormente mencionado (BOC nº 9, art. 4º).

3.1.2.2. Elaboración e implementación de la Formación del Profesorado: filosofía del Plan (1990-1993)

Elaboración e implementación del Plan de Formación que explicitaremos atendiendo a dos aspectos complementarios, de un lado las "apoyaturas teóricas" que sustentan el Plan y las "textuales", es decir, las que llegan vía publicaciones oficiales (BOC). Durante el año 1990, a raíz de la elaboración del Plan Marco de Formación del Profesorado en el Ministerio de Educación y Ciencia, se elabora en la Comunidad Autónoma de Canarias lo que podría ser el primer documento explícito sobre Formación del Profesorado. Dicho documento-"Plan de Perfeccionamiento Permanente del profesorado"- se esboza previa consulta con el Consejo Escolar de Canarias.

Los principios que marcan el Plan de Perfeccionamiento de la Comunidad Autónoma de Canarias es explicitado en los siguientes términos: sentido práctico y de acción permanente; flexibilidad y diversidad; implicación directa y activa; descentralización y coordinación (Plan de Perfeccionamiento, 1990). Sentido práctico y de acción permanente como respuesta a los problemas que surgen del ejercicio docente; flexible y diverso al permitir contemplar las diferentes situaciones que se dan en el aula, además de imprimir un carácter disciplinar a las áreas del curriculum, a través de un sistema modular de Formación Permanente; con implicación directa y activa del profesorado (según sus

intereses, necesidades y expectativas) y de forma descentralizada y coordinada -lo que implicaría una correcta distribución de los gastos y apoyo en los recursos-(Plan de Perfeccionamiento, 1990).

Los objetivos del Plan, en líneas generales, responden a las diferentes etapas del sistema educativo -Logse- y a los servicios de apoyo al Plan de Perfeccionamiento. Con respecto a los objetivos del Plan, podemos decir que están dirigidos hacia: (y) aspectos generales/específicos-especialización de la educación secundaria obligatoria, intercambio de experiencias, participación en los centros.-, (ii) temáticos-proyectos curriculares, metodología y planificación de la unidad didáctica- y (iii) de infraestructura -Ceps-. Los objetivos generales del Plan de Formación, según las diferentes etapas giran en torno a: (i) Educación Infantil: aspectos cognoscitivos-evolutivos, metodológicos y psico-sociales, (ii) Educación Primaria: aspectos psico-pedagógicos (didácticos, orientación y coeducación) y hacia las áreas de idioma y ed. física y (iii) educación secundaria obligatoria responden a objetivos de Formación y de divulgación de la etapa y de (iv) bachillerato y técnico-profesional, en torno a planteamientos curriculares y tecnológicos.

Los objetivos de los servicios de apoyo están dirigidos hacia el logro de las dinámicas de grupo en el profesorado, la elaboración de proyectos curriculares y evaluación de Programas. Todo ello, se intenta implementarlo atendiendo a tres modalidades: intensiva, autoformación y extensiva. La Formación intensiva responde a cursos de actualización científico didáctica y se define como:

"...aquella que tiene lugar en periodos de tiempos cortos o en cursos de alta dedicación, con la intervención de uno o varios expertos o ponentes especialistas en algún campo relacionado con la educación" (Formación del profesorado II, 1992:3)

La autoformación abarca desde bolsas de ayuda, licencias por estudio, actividades de apoyo y de educación ambiental, hasta subvenciones para los movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades y para la dinamización lectora. La Formación extensiva se organiza atendiendo a la modalidad de Equipos de Centro, Grupos Estables y Seminarios Permanentes. Es conceptualizada como la Formación:

"...que el profesorado adquiere mediante el trabajo en equipo de reflexión, análisis, experimentación y Evaluación en aspectos de la enseñanza relacionadas con su quehacer diario. Tiene lugar a lo largo de periodos de tiempos largos, de uno o más cursos escolares, organizados por los propios docentes y con la intervención de la Administración que facilitará los recursos materiales, económicos y humanos" (Formación del profesorado II, 1992:4)

En relación a los objetivos de cada modalidad, señalemos que en la modalidad Intensiva se opta por el establecimiento de unos objetivos generales donde la base radica en proporcionar el acceso a las actividades de Formación y los medios y la cualificación del profesorado según las etapas del Sistema Educativo.

Los cursos de actualización científica didáctica responden a la modificación del perfil profesional, el fomento del trabajo en equipo, la orientación sobre aspectos formales, en Formación para la utilización de medios y recursos, la reflexión sobre las prácticas docentes, capacitar al profesorado para una enseñanza globalizada e integradora, favorecer

el conocimiento de nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tener en cuenta el contexto para desarrollarlo y aplicarlo, renovación pedagógica, y favorecer una actitud abierta, tolerante y comprensiva hacia otras culturas.

En relación a la autoformación, los objetivos se pueden catalogar a dos niveles: profesorado (atendiendo a las iniciativas individuales, donde se realizarán actividades de Formación y promoción académico-profesional, impulsando las actividades de renovación pedagógica) y alumnos (fomentando la creación de actividades que mejoren los hábitos de lectura y la conservación del entorno).

Los objetivos de la Formación extensiva giran en torno a la reflexión sobre la propia práctica docente, el análisis de las actuaciones educativas y la experimentación, evaluación y puesta en práctica de los conocimientos científicos didácticos dependiendo de la etapa, área o rama (Plan de Perfeccionamiento, 1990). El Programa de actualización va dirigido a todos los profesores y maestros de la Enseñanza Infantil, primaria (centros públicos, privados concertados y escuelas unitarias), secundaria, bachillerato, educación especial, maestros de taller y profesores tutores.

El Programa de especialización está dirigido a profesores de EGB. Los destinatarios del Programa de preparación específica son los docentes que desempeñen funciones de coordinación y asesoramiento, los docentes que acceden por primera vez a cargos directivos y los docentes y no docentes que están trabajando en orientación educativa. La modalidad de autoformación está dirigida a profesores de centros públicos y privados concertados en niveles no universitarios, asociaciones y sociedades de profesores legalmente registradas, además de a los alumnos que demanden algún tipo de actividad dentro de la educación ambiental.

La Formación extensiva está destinada a profesores de niveles o áreas de un mismo centro público y privado concertado que trabajen, o bien en torno a un proyecto colectivo que pueda ser adoptado por el centro en su totalidad, o en proyectos de investigación en el aula. También se destina a profesores con poca experiencia de trabajo en equipo.

Los contenidos del Programa de actualización se estructuran en función del nivel y área al cual van destinados. Así por ejemplo, los contenidos para Educación Infantil, primaria y secundaria son de actualización científica en la etapa; psicología del adolescente o del niño y del aprendizaje; teoría curricular; didácticas específicas; orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de materiales curriculares; orientaciones teórico prácticas sobre el modo de concebir y garantizar el PCC. Los cursos de ACD en relación a sus contenidos señalemos que, para las escuelas unitarias, se centran en las áreas de lengua y matemática. En los cursos de ACD, para profesores de EGB, de francés e inglés, no se especifican los contenidos, pues van implícitos en los objetivos y características del curso (Formación del Profesorado II, 1992). Para los cursos de ACD en tecnología, se diferencian unos contenidos de Formación general y didáctica (coinciden con los propuestos en los niveles de infantil, primaria y secundaria) y una Formación específica del área. Los contenidos en la Formación extensiva, debido a la diversidad de Formación de los profesores y a la procedencia de niveles o áreas de los mismos, son variados. Es la modalidad que más experiencia y Formación profesional exige.

La temporalización de los cursos de ACD (150 horas) se estructura en tres o cuatro fases: en teórico-práctica, práctica y análisis, y valoración. Los cursos de ACD de tecnología se estructuran mediante etapas (infantil, primaria, secundaria), modalidades (prácticas en empresas, técnicas a distancia de grupo y personalizadas) y temporalización corta (60 horas) y larga (más de 100 horas). El Programa de potenciación de lenguas extranjeras combina su estructura básica, con una duración semanal con fases intensivas presenciales de duración variable, aproximadamente unas tres semanas.

En las bolsas de ayudas individuales, la temporalización queda limitada según la tipología: licencias por estudio, subvenciones a movimientos de renovación pedagógica (Resolución de 20 de Abril de 1992) y en ayudas para la dinamización lectora (se realizarán a lo largo de un curso académico). Los seminarios permanentes, responden a una temporalización de 40 horas en sesiones conjuntas del colectivo, que deberán ser, al menos, quincenales y con una duración mínima de tres horas. En los Grupos Estables y Equipos de Centro, se deberán acreditar 50 horas durante el curso académico en reuniones conjuntas del colectivo y en sesiones quincenales.

3.1.3. Diseño y ejecución del plan de Formación Permanente en la Comunidad Autónoma de Canarias

Según las indicaciones oficiales, las modalidades de Formación responden a los siguientes rasgos (cuadro 25).

3.1.3.1. Modalidad Intensiva: Cursos de Actualización

Cursos donde el objetivo general que se persigue es desarrollar la capacitación del profesorado para realizar una reflexión sobre su práctica docente y una actualización científica y didáctica que le permita la adaptación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación en los distintos niveles del sistema educativo.

Esta modalidad de Formación pretende contribuir a desarrollar una constante actualización del profesorado que imparte docencia en las diferentes etapas del sistema educativo (Infantil, primaria, secundaria), recogiendo las aportaciones de las ciencias que estudian los fenómenos educativos desde distintas perspectivas (sociológicas, psicológicas, pedagógicas, etc.). La necesidad de actualización permanente constituye, en el contexto actual, una pieza clave en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Estos cursos están centrados en las didácticas específicas de cada área, con un carácter mixto entre teoría y práctica, siendo su objetivo primordial la Formación de un profesional concebido como educador, capaz de tomar decisiones, con sensibilidad para comunicarse y entender a sus alumnos, con iniciativas que traspasen el marco rígido de su especialización. A la vez, los cursos de actualización científica y didáctica tratan de responder a la necesidad de revisar la actividad docente para adecuarla a las transformaciones de su contexto social. Esta revisión será posible si el profesorado toma como objeto de reflexión su propia actividad profesional. De ahí la importancia de articular

este proceso conectando la actualización teórica con la actividad práctica, tanto individual como en grupo.

Cuadro 25. La Formación Permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA C.A.C. (2)	
<i>Modalidad Intensiva</i>	La Formación Intensiva responde a cursos de Actualización Científico Didáctica. Aquella que tiene lugar en periodos de tiempos cortos o en cursos de alta dedicación, con la intervención de uno o varios expertos o ponentes especialistas en algún campo relacionado con la educación.
<i>Modalidad de Autoformación</i>	La Autoformación abarca desde bolsas de ayuda, licencia estudio, actividades de apoyo, hasta subvenciones para los movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades.
<i>Modalidad Extensiva</i>	La Formación Extensiva se organiza atendiendo a la modalidad de Equipos de Centro, Grupos Estables y Seminarios Permanentes que el profesorado adquiere mediante el trabajo en equipo de reflexión, análisis, experimentación y evaluación. Tiene lugar a lo largo de periodos de tiempos largos, de uno o más cursos escolares, organizados por los propios docentes.

De este modo en la Resolución de 31 de Enero de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, se convocan 8 cursos de actualización científica y didáctica, en Educación Infantil y Educación Primaria, destinadas al profesorado de Preescolar y Educación General Básica (BOC nº 21, 12 de Febrero de 1992) y posteriormente se convocan 11 cursos de ACD, en diferentes áreas, orientados a la educación secundaria obligatoria (BOC nº 71, 1 de Junio de 1992). Asimismo teniendo en cuenta que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en el apartado 3 de artículo segundo señala que la actividad educativa se desarrollará atendiendo tanto a la relación con el entorno social, económico y cultural como a la Formación con el respeto y defensa del medio ambiente, en la Resolución de 15 de Mayo de 1992, se convoca un curso de ACD en educación ambiental, dirigido al profesorado de EGB y E.S. en las áreas de ciencias sociales, geografía e historia y ciencias de la naturaleza (BOC nº 71, 1 de Junio de 1992).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse 1/1990) establece como área de conocimiento para la Enseñanza Secundaria Obligatoria la tecnología que, como se refleja en el diseño curricular base, pone el énfasis en incrementar la funcionalidad de los saberes adquiridos a través de la resolución de problemas prácticos reales y la toma de decisiones antes situaciones concretas, al tiempo que facilita el tránsito de la escuela a la vida activa y adulta.

Este área se define por su carácter integrador, tanto de la teoría con la práctica como de una serie de técnicas y métodos comunes a los diversos campos tecnológicos. Por ello es inherente la utilización de una metodología activa, que se concreta en el análisis, diseño y construcción de objetos técnicos por parte de los alumnos en un aula-taller organizada de forma flexible en la que los diferentes espacios se utilizan simultáneamente. El área de tecnología aparece, pues, como un lugar de encuentro de diferentes saberes y

² C.A.C., léase Comunidad Autónoma de Canarias.

presenta un carácter altamente globalizador, que, con sus componentes técnico, social y cultural, debe contribuir en esta etapa a la Formación integral del alumno. Al tratarse de un área nueva, y teniendo en cuenta sus características, precisa un nuevo perfil de profesor para impartirla. Este deberá tener una visión integral y humanista de la tecnología, estar capacitado pedagógicamente para coordinar las diversas y simultáneas actividades de los alumnos, con amplios conocimientos no sólo de los distintos campos tecnológicos, sino también de mecánica, electricidad, dibujo técnico y administración-gestión y poseer un cierto dominio de una serie de técnicas básicas de trabajo de taller (carpintería, mecánica, instalaciones eléctricas, manipulación de máquinas, detección de averías, etc.).

Parece, pues, evidente que ninguna de las titulaciones hasta ahora existentes ofrece un perfil de las características del ya descrito. El Real Decreto 1.701/1991 establece las especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, adscribe a ellas los profesores correspondientes y determina las áreas y materias que deberán impartir éstos. Hasta que se desarrolle el citado Real Decreto, éste es el marco que fija los requisitos que deberán exigirse al profesorado que imparta el área de tecnología.

Ante la inmediata implantación de la Logse, la Administración Educativa debe poner los medios para que el profesorado actual supere el modelo de especialización existente en la actualidad y aproxime los ámbitos teóricos y prácticos que son propios de este nuevo modelo de tecnología global y creativa, al tiempo que realiza una reflexión sobre su propia actividad profesional. Por todo ello, en la Resolución de 20 de Mayo de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, se convoca un curso de actualización científica y didáctica en el área de tecnología, orientado a la ESO (BOC n.º 73, 5 de Junio de 1992). También se convocan dos cursos de metodología del inglés, en la Educación Primaria destinado al profesorado de educación general básica y Educación Primaria (BOC n.º 107, 20 de Agosto de 1993).

Para lo cual, en líneas generales, en todos los ACD existe un número limitado de plazas, para cada curso es de 40 a 100. De éstas, se reservarán el 10% o el 4% para el profesorado perteneciente a los centros concertados que soliciten los cursos de Educación Infantil y Educación Primaria y de educación secundaria. Para llevar a cabo los aspectos de diseño, organización y dirección de los mismos, la Dirección General nombra un director/a y un coordinador/a para cada curso. Los cursos constarán de tres fases sucesivas: 1ª fase-presencial (desarrollo teórico-práctico de los contenidos del curso, 2ª fase-práctica (desarrollo práctico en el aula de los conocimientos teóricos trabajados en la primera fase), 3ª fase-presencial (análisis y valoración de lo diseñado y lo puesto en práctica, puesta en común e intercambio de experiencias).

Los asistentes al curso no llevarán a cabo funciones docentes durante la primera fase del mismo. Los profesores procedentes de los centros públicos serán sustituidos durante esta fase. Para el desarrollo de la segunda fase es condición imprescindible estar ejerciendo docencia directa en el centro. Durante la fase de prácticas se desarrollarán con los alumnos propuestas metodológicas y curriculares orientadas por la dirección del curso. La realización de esta fase se hará respetando la Programación anual del centro.

A modo de ejemplo, señalar que podrán solicitar la asistencia a estos cursos quienes reúnan las siguientes condiciones: ser profesor en activo en un centro público o concertado de educación general básica o de educación secundaria; para los profesores de centros públicos que soliciten el curso de Educación Infantil, estar habilitados en educación preescolar; para los profesores de centros concertados que soliciten el curso de Educación Infantil, tener la especialidad en educación preescolar; para los profesores que soliciten los cursos de Educación Infantil o Educación Primaria, haber impartido docencia durante tres cursos completos en la etapa objeto del curso; para los profesores que soliciten el curso de escuelas unitarias, haber impartido docencia durante un curso completo en este tipo de centros; para profesores de educación general básica de centros concertados, tener la especialización en el área correspondiente al curso en que se opta; impartir docencia directa durante el próximo curso en las áreas a que se refiera el curso; no haber participado en los siguientes cursos convocados por la Comunidad Autónoma de Canarias: cursos de Formación de formadores (BOC nº 155, 7 de Diciembre de 1987), cursos de Formación de formadores (BOC nº 156, 7 de Diciembre de 1988), cursos de actualización científico didáctica (BOC nº 77, 10 de Junio de 1991) y no participar en ninguna otra actividad de Formación cuyo horario sea incompatible con la dedicación que exigen estos cursos.

El baremo establecido para el acceso a los cursos de actualización científico didáctica, responde a los siguientes criterios: participación en proyectos de investigación e innovación educativa; publicaciones relativas al curso solicitado o de carácter didáctico en general; haber participado en Seminarios Permanentes, convocado por esta Dirección General y relacionados con el curso solicitado; haber asistido a cursos de perfeccionamiento relacionados con el que se solicita; haber dirigido o impartido cursos relacionados con el que solicita; haber coordinado cursos de perfeccionamiento o responsable de Seminarios Permanentes organizados por las Administraciones educativas; haber presentado ponencias o comunicaciones en jornadas, congresos, etc., relacionados con la actividad docente; haber desempeñado las funciones de coordinador en gabinetes y equipos de apoyo, en otros Programas de la consejería o de dinamizador de Formación; por el desempeño de la función docente; por haber desempeñado cargos unipersonales en el centro. Por la condición de catedrático, para profesores de educación secundaria: titulación, grado de doctor; profesores de educación general básica: titulación de grado medio, título de licenciado y otros méritos relacionados con el curso solicitado y no contemplados en los apartados anteriores.

En el curso de tecnología, podrán participar los funcionarios docentes de carrera que, en el momento de la convocatoria, se encuentren prestando servicios docentes en centros públicos no universitarios dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias o realicen funciones de asesoramiento y apoyo en dicha Consejería. Además deberán cumplir los siguientes requisitos (BOC nº 73, 5 de Junio de 1992):

- (i) ser profesores de tecnología, procedentes del cuerpo de profesores numerarios de maestría industrial, ramas industriales.
- (ii) ser profesor de prácticas, procedentes del cuerpo de maestros de taller, ramas industriales (automoción, construcciones y obras, delineación, electricidad-electrónica, imagen y sonido, madera y metal), con destino definitivo en cualquiera

de los centros en los que se va a anticipar la implantación de la Logse en la Comunidad Autónoma de Canarias.

(iii) no participar en ninguna otra actividad de Formación cuyo horario sea incompatible con la dedicación que exige este curso.

(iv) comprometerse, en su caso, a impartir el área tecnológica en el centro, como mínimo durante dos cursos.

A los cursos de inglés podrán solicitar la asistencia todos los profesores o profesoras de un centro público o concertado de la Comunidad Autónoma de Canarias que reúnan las siguientes condiciones: (i) tener destino en la Provincia donde se celebrará el curso que se solicita, (ii) estar habilitado por inglés y estar adscrito a Educación Primaria, (iii) no estar habilitado por inglés, estar adscrito a Educación Primaria y acreditar con algún documento sus conocimientos en el área, (iv) impartir docencia directa durante el próximo curso en inglés en Educación Primaria.

3.1.3.2. Modalidad de Autoformación

Con el fin de seguir fomentando e impulsando las actividades de renovación pedagógica para la Formación y perfeccionamiento del profesorado, desde la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias, se considera prioritario establecer en este campo cauces de ayudas a las iniciativas que vienen desarrollando los propios profesores, agrupados en los diferentes movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades de profesores, fruto de la general preocupación por la Formación e innovación permanente del profesorado y, en definitiva, por la elevación del nivel de calidad de la enseñanza en nuestra Comunidad.

Por ello, de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 18/91 de 21 de Febrero, se establece el régimen general de las ayudas y subvenciones de la Comunidad Autónoma de Canarias, y con el fin de estimular actividades propuestas y llevadas a cabo por estos colectivos, la Dirección General aprueba el reglamento orgánico para las mismas. De este modo se convocan subvenciones a movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades de profesores para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el curso 1992/93 (BOC nº 75, 10 de Junio de 1992). Podrán ser beneficiarios de estas ayudas los movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades de profesores legalmente registradas integrados por profesores de centros públicos y privados concertados que mayoritariamente presten sus funciones en centros educativos de niveles no universitarios. Las ayudas concedidas podrán ser de dos tipos: (i) para facilitar los medios materiales necesarios o proporcionando locales donde puedan desarrollarse las actividades y (ii) para subvenciones, total o parcialmente, los gastos docentes o de enseñanza, los de material didáctico y otros gastos de organización que se consideren oportunos.

Los criterios de valoración, por orden de prioridad, son los siguientes: (i) correspondencia de las actividades propuestas con los objetivos de la convocatoria: Formación y perfeccionamiento del profesorado e intercambio de experiencias educativas, didácticas o metodológicas entre distintos colectivos interesados en la renovación

pedagógica, (ii) adecuación del diseño y de las actividades propuestas al marco del nuevo sistema educativo perfilado en la Logse, (iii) interés educativo, (iv) claridad y precisión en la descripción y diseño de la actividad, (v) número de profesores que se beneficiarán directamente, (vi) metodología de trabajo que se utilizará, (vii) incidencia positiva que se espera produzca en la labor desarrollada por el profesor en el aula, (viii) tiempo dedicado al desarrollo de las actividades y distribución del mismo, (ix) posibilidades de comarcalización o generalización y (xx) coste económico.

Además de las ayudas a colectivos y con el fin de que el profesorado pueda seguir participando en las actividades de renovación pedagógica y dentro del marco establecido por el Decreto 18/1991 de 21 de Febrero (BOC nº 27, 13 de Marzo de 1991), por el que se establece el régimen general de las ayudas y subvenciones de la Comunidad Autónoma de Canarias, modificado por el Decreto 2/1992 de 17 de Enero y por la Orden de 29 de Mayo de 1990 (BOC nº 71, 8 de Junio de 1990) de delegación de competencias en el Director General de Promoción Educativa, en relación con las bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.

Se convoca concurso para la concesión de ayudas económicas individuales para la asistencia y participación en actividades de renovación y Formación de profesores-cursos, congresos, conferencias, simposios, seminarios, etc. que se desarrollen en Canarias, la Península y el extranjero, con una duración máxima de un mes. La cuantía de la ayuda será fijada en función del interés educativo de la actividad a la que pretenda asistir el solicitante, el lugar de celebración y del tiempo de duración de la misma. Se contribuirá a los gastos de desplazamiento, matrícula y alojamiento, sin que, en ningún caso, la cantidad íntegra a percibir exceda de las siguientes cuantías máximas:

- (i) ayudas tipo A. Lugar de celebración: Comunidad Autónoma de Canarias, excepto actividades que se desarrollen en la Isla de residencia del solicitante
- (ii) ayudas tipo B. Lugar de celebración: península
- (iii) ayudas tipo C. Lugar de celebración: extranjero

Las ayudas se concederán para actividades de Formación, perfeccionamiento y renovación relacionadas directamente con la asignatura, área, ciclo o especialidad del solicitante. Estas ayudas individuales quedan explicitadas en los siguientes manifiestos administrativos: BOC nº 90, 3 de Julio de 1992; BOC nº 165, 30 de Noviembre de 1992; BOC nº 104, 29 de Julio de 1992; BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992 y BOC nº 1, 1 de Enero de 1993.

Otra de las modalidades de ayudas contempladas dentro del Plan de Formación radica en la ayudas para los alumnos. De este modo se conceden ayudas a centros docentes para el desarrollo de actividades de apoyo y fomento de la educación ambiental, realizadas por alumnos en los niveles educativos de enseñanza básica y media (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Al amparo de la Orden de 14 de Julio de 1992 (BOC nº 126, 7 Septiembre de 1992), se convocan ayudas a centros docentes para el desarrollo de actividades de apoyo y

fomento de la educación ambiental, realizadas por alumnos en los niveles educativos de enseñanza básica y media, previa valoración por la comisión constituida al efecto. Se conceden las ayudas solicitadas (48) y se deniegan las subvenciones solicitadas (17).

3.1.3.3. Modalidad Extensiva

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, señala en su artículo 59, que las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes. Asimismo la Logse (1/1990) establece, en sus artículos 56 y 57, que las Administraciones Educativas planificarán las actividades necesarias de Formación Permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades, a la vez que favorecen y estimulan el trabajo en equipo de los profesores.

Este proceso de investigación debe vincularse cada vez con más fuerza al ámbito real de la docencia, el centro educativo y su entorno y ha de tener como protagonista al propio profesor (BOC nº 21, 12 de Febrero de 1992). Con estas premisas se oferta a los docentes un marco plural de intervención didáctica que favorece el intercambio, la reflexión y la creación en torno a un proyecto de innovación educativa, a partir de su experiencia y de su práctica docente.

A tal fin, y en uso de las atribuciones conferidas por el Decreto 305/1991 de 29 de Noviembre, la Dirección General resuelve convocar proyectos de innovación para Equipos de Centro y Grupos Estables. Las ayudas concedidas por la presente convocatoria supondrán la financiación total o parcial del proyecto presentado.

La Resolución de 20 de Abril que regula la composición y funcionamiento de los Grupos Estables y Equipos de Centro, pretenden acoger a un sector del profesorado organizado en torno a un proyecto de innovación educativa y, por lo tanto, con unos objetivos, metodología y necesidades de asesoramiento previamente definidos.

En la Resolución de 21 de Abril de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, se convocan Seminarios Permanentes para la Formación del Profesorado de centros públicos y privados concertados en los niveles no universitarios, durante el curso 1992/1993 (BOC nº 59, 8 de Mayo de 1992).

Las tres modalidades organizativas indicadas -Equipos de Centro, Grupos Estables y Seminarios Permanentes-, son excluyentes entre sí a los efectos de la participación del profesorado, de modo que exclusivamente se podrá pertenecer a una de ellas.

3.1.3.3.1. Seminarios Permanentes

Los Seminarios Permanentes complementan las citadas modalidades organizativas para el perfeccionamiento y constituyen un lugar de encuentro para aglutinar al profesorado con un primer nivel de Formación, experiencia pedagógica o de trabajo en

equipo. Se persigue, pues, que los seminarios vayan dirigidos a aquellos docentes que deseen, de forma regular, debatir e intercambiar experiencias desde el área o etapa, con un seguimiento y apoyo ajustado a las necesidades propias de un nivel básico de Formación.

Con estas premisas se oferta a los docentes un marco de intervención didáctica que favorece el intercambio, la reflexión y la creación a partir de su experiencia y de su práctica docente. Los objetivos responden a (i) permitir a los profesores la reflexión sobre su propia práctica a través del intercambio de experiencias, (ii) constituir un marco de perfeccionamiento para el profesorado, de forma que se potencie su Formación en la etapa, área o rama, mediante la profundización y puesta al día de los conocimientos que la integran, (iii) analizar actuaciones educativas que combinen con coherencia las enseñanzas mínimas y los fines que establece la Logse, (iv) realizar concreciones a partir de las propuestas de diseños curriculares de Canarias y los decretos de enseñanzas mínimas, mediante desarrollos curriculares de área y (v) posibilitar el estudio y la difusión de nuevas técnicas pedagógicas y didácticas.

En relación a la organización de los Seminarios Permanentes, hay que señalar que cada Seminario Permanente está integrado por un mínimo de 10 profesores en las islas capitalinas y 5 en las no capitalinas, con un máximo de 25 componentes en todos los casos, que dispondrán de la reducción de horas complementarias que se establezca en las disposiciones reguladoras de la organización y funcionamiento de los centros y en los niveles no universitarios. El seminario debe acreditar 40 horas en sesiones conjuntas del colectivo durante el curso académico, que deberán ser, al menos, quincenales y con una duración mínima de tres horas. Estas sesiones se podrán realizar, de forma regular, en período de mañana o tarde, respetando el horario de trabajo de los participantes.

En cada Seminario Permanente habrá un coordinador que será nombrado por el Director General de Ordenación e Innovación Educativa a propuesta de los profesores pertenecientes a dicho seminario. En cualquier otro supuesto el Director General designará al coordinador del seminario. En todo caso se le aplicará la reducción de horario escolar en los términos que se establezcan en las disposiciones reguladoras de la organización y funcionamiento de los centros docentes en los niveles no universitarios.

Serán funciones de los coordinadores: coordinar las sesiones, actuando como dinamizadores; convocar las reuniones; controlar la asistencia; levantar acta de las sesiones y tramitarlas; colaborar con los coordinadores de materia o etapa para la realización del asesoramiento adecuado; comunicar a la Administración educativa las incidencias que se produzcan; así como las sugerencias que consideren pertinentes para el buen funcionamiento del seminario.

Las reuniones se podrán celebrar en un centro de enseñanza perteneciente a la zona de adscripción del seminario, previa autorización del centro, o en el Cep correspondiente. No podrán tomar parte en la presente convocatoria de Seminarios Permanentes: los profesores que hayan participado, participen o hayan sido seleccionados en algún curso de actualización científico didáctica o de formador de formadores o profesores que impartan la docencia a grupos de anticipación de la Logse en la educación secundaria. Sólo se podrá

pertenecer a un Seminario Permanente. La adscripción a cada seminario se realizará según los siguientes criterios:

- Proporcionalidad EGB/EEMM, en función del número de solicitudes respectivas.
- Ubicación del centro de destino del solicitante en la zona del Seminario Permanente.
- Adecuación al seminario de la titulación del solicitante, así como de las etapas, ciclos y materias que imparte" (BOC nº 59, art. 3.4; 1992).

El coordinador del Seminario Permanente deberá enviar por escrito un informe mensual en el que incluya, al menos, las actas, el desarrollo del plan de trabajo, así como el control de asistencia a cada sesión. Los coordinadores de etapa o área dependientes de esta Dirección General, dentro de su propio plan de actuación, apoyarán el trabajo de los seminarios. Se certificará la asistencia, al final del curso, a aquellos profesores que acrediten haber asistido, como mínimo, el 85% de las horas establecidas.

3.1.3.3.2. Grupos Estables

La Resolución de 12 de Mayo de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, establece el marco general, formalizado en Grupos Estables y Equipos de Centro, para la realización de proyectos de innovación. Se hace preciso completar la referida convocatoria atendiendo a la posibilidad contemplada en la Orden de 22 de Marzo de 1991, de prórroga de aquellos proyectos que por sus características estructurales y de desarrollo necesiten de un espacio temporal más amplio, siempre que hayan sido valorados positivamente y encuentren cobertura en las disponibilidades presupuestarias.

Serán objeto de esta convocatoria aquellos proyectos de investigación e innovación educativa convocados por Orden de 22 de Marzo de 1991 (BOC nº 46, 10 de Abril de 10 de 1991) y resueltos por Orden de 11 de Julio de 1991 que tuvieran una duración superior a un año natural, siempre que cumplan las condiciones siguientes: (i) haber presentado la memoria de las actividades realizadas y (ii) haber justificado el gasto realizado por medio de facturas y justificantes originales.

Los directores de los proyectos quedarán obligados a presentar un informe de la marcha del proyecto en todas sus vertientes y a justificar su correcta aplicación mediante la presentación de la siguiente documentación: (i) memoria explicativa de las actividades realizadas y (ii) carpeta índice que incluya todos los originales de recibos, facturas y cualquier otro justificante de gasto realizado que, legalmente admitido, sea imputable a la ayuda concedida.

Meses más tarde, por la Resolución de 13 de Noviembre de 1992, se sustituyen los responsables de algunos Grupos Estables para el desarrollo de proyectos de innovación educativa aprobados por Resolución de 9 de Octubre de 1992 (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992). Por Resolución de 12 de Mayo de 1992 (BOC nº 65, 20 de Mayo) se convoca la constitución de Grupos Estables en los niveles no universitarios para la realización de proyectos de innovación en el curso 1992/1993 y por Resolución de 9 de

Octubre de 1992 (BOC nº 148, 23 de Octubre de 1992) se publica la relación de proyectos aprobados.

3.1.3.3.3. Equipos de Centro

La existencia de Equipos de Centro que desarrollan una importante labor de renovación e innovación educativa requiere de un reconocimiento y apoyo institucional. Con estas premisas se oferta a los docentes un marco plural de intervención didáctica que favorece el intercambio, la reflexión y la creación, en torno a un proyecto de innovación educativa, a partir de su experiencia y de su práctica docente. A tal fin y en uso de las atribuciones conferidas por el Decreto 305/1991 de 29 de Noviembre de 1991, la Dirección General resuelve convocar proyectos de innovación para Equipos de Centro.

Los objetivos a cubrir, a través de los Equipos de Centro son los siguientes (BOC nº 61, 10 de Mayo de 1993):

- (i) facilitar el cambio del perfil profesional docente desde el modelo de trabajo individual hacia el de trabajo en el seno del equipo docente de centro mediante la puesta en práctica de experiencias colectivas.
- (ii) fomentar el desarrollo de proyectos de actuación educativa abiertos, en el marco de trabajo del centro docente.
- (iii) aproximar la Formación a los centros docentes, incorporando a sus tareas habituales el proceso formativo de su propio profesorado.
- (iv) llevar a la práctica innovaciones educativas respetando el currículo y la organización de los centros.
- (v) posibilitar el estudio y puesta en práctica de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos.
- (vi) adaptar la organización del centro en su entorno sociocultural y a las nuevas necesidades educativas, combinando esta organización con las enseñanzas y los fines que propugna la Logse.
- (vii) elaborar material y recursos didácticos de apoyo para los profesores en el marco de la innovación educativa.

Podrán participar, mediante la presentación de los correspondientes proyectos, todos los profesores de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de niveles no universitarios. El equipo de centro se configura con docentes de diferentes seminarios didácticos, departamentos o ciclos de un mismo centro, que habiendo participado anteriormente en Seminarios Permanentes, Grupos Estables, Equipos de Centro, proyectos de innovación o actividades de colectivos de renovación pedagógica, deseen mantener o poner en marcha un proyecto que incida en la mejora de la labor educativa del propio centro.

En el caso de docentes que desarrollan su trabajo en escuelas unitarias o centros incompletos, podrán agruparse en una agrupación de zona para desarrollar en proyecto de trabajo común. En todo proyecto deberá participar un mínimo de 5 profesores y un máximo de 24, además del responsable del proyecto, designado por el grupo, cuyo

funcionamiento tendrá en cuenta las disposiciones reguladoras de la organización y funcionamiento de los centros docentes.

En ningún caso una misma persona podrá pertenecer a más de un equipo de centro. Únicamente podrán ser responsables de los Equipos de Centro aquellos docentes que estén impartiendo docencia directa en el aula, en el centro en el que se forma el equipo. Cada miembro del equipo deberá acreditar, a través de las correspondientes actas, cincuenta horas durante el curso académico en reuniones de un único equipo para el análisis y seguimiento del proyecto o actividades, en sesiones que deberán ser, al menos, quincenales. Estas sesiones se podrán realizar, de forma regular, en periodo de mañana o tarde y en ningún caso en el horario de trabajo de los participantes. Las funciones del responsable del equipo son:

- (i) dinamizar el trabajo del equipo, haciendo participe a éste de la Formación que reciba.
- (ii) convocar las reuniones, organizar los materiales, disponer el lugar de reunión, registrar la asistencia, levantar acta de las reuniones y tramitarlas, y comunicar las incidencias que se produzcan, así como las sugerencias que se consideren pertinentes para el buen funcionamiento del equipo de trabajo.
- (iii) servir de interlocutor con los Ceps u otras instituciones para la gestión del asesoramiento que el Equipo pudiera necesitar.
- (iv) mantener informado de la marcha del equipo al consejo escolar del centro si éste lo requiriera.

Las reuniones se celebrarán preferentemente en el centro de enseñanza en que se radica el equipo. Los proyectos presentados serán valorados de acuerdo con los siguientes criterios:

- *Su orientación hacia el desarrollo de proyectos de trabajo educativo colectivos en el centro docente, estableciendo objetivos, enfoques y pautas de actuación comunes de los docentes implicados.*
- *Su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el Desarrollo Profesional del Profesorado bajo modelos de actuación generalizables.*
- *La viabilidad del proyecto para llevar a la práctica innovaciones educativas respecto al currículo y la organización de los centros orientadas hacia una implantación adecuada de la Logse. e insertadas en el entorno sociocultural del centro.*
- *La relación apropiada entre los objetivos propuestos y los medios materiales y humanos disponibles"* (BOC nº 61, 10 de Mayo de 1993)

La aceptación de la realización de un proyecto aprobado implica, por parte del responsable la presentación:

- (i) mensual en el Cep de adscripción del centro, las actas de reuniones con relación de asistentes ordenadas alfabéticamente, con número de registro personal, documento nacional de identidad y debidamente firmadas.
- (ii) en los cinco últimos días del trimestre a la Dirección del Cep de su zona, un informe trimestral en el que se incluya, al menos, el desarrollo del plan de trabajo. Además de una Memoria detallada del desarrollo y autoevaluación del proyecto, así como los materiales elaborados.

(3) colaborar a través de los Ceps en las actividades que tengan por objeto la difusión del proyecto.

La evaluación de los Equipos de Centro queda recogida con las siguientes afirmaciones:

"...la Consejería de Educación, Cultura y Deportes podrá establecer fórmulas de seguimiento y Evaluación de los proyectos aprobados. Entre ellas, al menos, la Memoria de final de curso servirá como elemento valorativo para determinar la continuidad o ampliación del proyecto, caso de solicitarse" (BOC nº 61, 10 de Mayo de 1993, aptº 10)

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa expedirá a los miembros de los grupos un certificado acreditativo de su participación en el proyecto realizado, una vez concluido éste y tras el estudio de la Memoria presentada y el correspondiente informe positivo.

3.1.4. Modelo evaluativo de la Formación del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias

En este apartado analizaremos la evaluación desde tres ópticas: la evaluación "desde" el Plan de Formación, la evaluación "de" los manifiestos oficiales y la evaluación realizada "por" los agentes implicados en la Formación.

3.1.4.1. La Evaluación global del Plan de Formación

La evaluación global del Plan se considera como algo tan esencial que permite conocer los efectos reales del propio Plan de Formación Permanente del Profesorado, en los alumnos y en los centros. En el Plan de Perfeccionamiento Permanente del Profesorado, se apunta que la evaluación del Plan debe contemplar al profesorado, organización, contenidos, contexto y el proceso. Para ello, las técnicas de evaluación recogidas son diversas:

"...La autoevaluación, la aportación de material documental orientativo de las distintas fases de cada Programa y la inclusión de agentes evaluadores externos..." (Plan de Perfeccionamiento 1990)

Según el Plan de Perfeccionamiento (1990) las acciones evaluadoras que se pretenden llevar a cabo se establecen en relación a: (i) evaluación global del Plan. Los criterios giran en torno a la cualificación y consolidación de la red de Formación, y seguimiento y supervisión de los Programas descentralizados y autónomos, (ii) Programas específicos y proyectos. Siendo necesario valorar la organización de la actividad (coordinación entre el proyecto y el entorno profesional; selección y organización de contenidos; criterios para la participación; valoración de los responsables del curso; organismo de seguimiento; observación externa; recursos gestión y administración) y comprobar el rendimiento de los profesores. y (iii) recursos. Teniendo en cuenta la fiabilidad científica de los materiales; la contribución a la solución de los problemas de enseñanza-aprendizaje; adaptación de los recursos a los temas y la presentación de textos escritos (redacción, resúmenes, cuadros, gráficos).

Por consiguiente los criterios establecidos apuntan hacia criterios de utilidad es decir hacia el grado en que puede ser aplicado, la rentabilidad y eficacia del Plan o lo que es igual, relación entre lo asignado (objetivos, resultados, etc.) y lo alcanzado. Ahora bien, la realidad nos demuestra que parece ser, que de los distintos aspectos que acabamos de mencionar, no existen documentos explícitos que nos confirmen tales afirmaciones. Todo ello determina que la evaluación de la Formación del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias responda a un aspecto muy concreto: el papel del profesor en cada una de las modalidades en las que participa. Es decir, que de los distintos ámbitos señalados en el Plan de Perfeccionamiento, es sólo el profesorado el agente evaluado en el mismo. Veamos por tanto cuáles son las técnicas e instrumentos utilizados.

3.1.4.2. La Evaluación de las diferentes modalidades de Formación Permanente

En relación a las tres modalidades establecidas en los documentos oficiales consultados, podemos resumir que la evaluación de las mismas se realiza en la modalidad Intensiva atendiendo a criterios de asistencia y participación y a la elaboración de documentos, informes o memorias .

- *La asistencia y participación en las fases presenciales.*
- *El diseño y desarrollo de la fase práctica.*
- *La Memoria final, que será un trabajo individual y se entregará en la tercera fase.*
- *El informe del director y del coordinador.*"(BOC nº 21 y BOC nº 71 de 1992)

Por el contrario la modalidad de autoformación, en líneas generales, no se explicita ningún aspecto relacionado con la evaluación. Lo que implica que la evaluación de esta modalidad, podría responder a la justificación de los gastos ocasionados en las actividades a que asiste el profesor.

Asimismo la evaluación del profesorado participante en los Grupos Estables y Equipos de Centro responde al establecimiento de fórmulas de seguimiento y evaluación de los proyectos aprobados, entre ellas al menos la Memoria de final de curso que servirá como elemento valorativo, para determinar la continuidad o aplicación del proyecto (Resolución 20 de Abril 1992). Los Seminarios Permanentes son evaluados a través de los informes mensuales elaborados por el coordinador, donde se detalla el Plan de trabajo y la asistencia del profesorado a las sesiones (BOC nº 59, 8 de Mayo de 1992).

Ahora bien la realidad nos demuestra que parece ser que:

- (i) la vía real para la evaluación de los cursos de ACD es la elaboración por parte de los profesores asistentes de una unidad didáctica (U.D.). Dicha unidad didáctica respondería a la Memoria final del trabajo individual. Al mismo tiempo que en las mismas se especifican aspectos relacionados con el desarrollo de los cursos.
- (ii) la evaluación real de la modalidad extensiva viene determinada, en líneas generales por el informe-memoria del coordinador, del colectivo de profesores, por

las actas de las sesiones de trabajo y por los distintos anexos que se adjuntan, tales como recursos didácticos, económicos y humanos utilizados en el proyecto realizado.

3.1.4.3. Descripción de las memorias

El total de memorias durante el curso académico 92-93, de los cursos ACD presentadas por los profesores participantes, asciende a 291 frente a 92 memorias de Equipos de Centro, y aproximadamente unas 163 de Grupos Estables. Dichas memorias son presentadas con carácter individual en los organismos oficiales pertinentes. El número de Seminarios Permanentes realizados son 221, quedando distribuidos entre la Provincia de Tenerife y la Provincia de Las Palmas. La Memoria de esta estrategia de trabajo, presenta vías de recopilación diferentes al resto de las actividades. La evaluación de los mismos es recogida en las memorias propias de cada uno de los Ceps que organizó dicha actividad.

Por consiguiente, analizadas las mismas, parece ser que la evaluación de la Formación del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias vendría marcada por una evaluación similar, de la modalidad intensiva y la extensiva, a pesar de tener objetivos diferentes. Desde normativas oficiales no se explicitan los posibles indicadores que deben ser descritos en las diferentes memorias, al menos en la modalidad intensiva, pero prácticamente casi todas vienen marcadas, parece ser, por las directrices proporcionadas por los coordinadores de los cursos.

Por todo ello, consideramos que las variables propias de la evaluación de los ACD vendrían determinadas por dos aspectos: formales y no formales. El aspecto formal debe ser importante como marco a tener en cuenta, ya que muchas de las memorias presentan los mismos rasgos de identidad, a pesar de que los sujetos que intervienen son diferentes. A modo de referencia señalemos que las memorias actuales de ACD realizadas por los profesores reflejan que los aspectos formales determinan unos rasgos de identidad muy concretos: documento aproximado de 20 folios donde la secuencia temática de los mismos presenta dos partes diferenciadas, en la mayoría de los casos, una donde se apunta la valoración de la fase teórica y otra, la más frecuente que recoge todo lo relacionado con la elaboración, diseño y puesta en práctica de la U.D.. Valoración de la puesta en práctica que se realiza o bien a grandes rasgos o pormenorizada de cada uno de los epígrafes establecidos en el índice del documento. Por tanto, la evaluación formal del documento elaborado, podría responder a las siguientes características: formato adoptado; número de páginas; secuenciación del índice en la fase teórica y práctica y cualquier otro aspecto que sobre el mismo, apunte hacia una mayor valoración de la misma. Sería en definitiva la evaluación de los aspectos estructurales de los documentos. Por el contrario, el ámbito no formal vendría determinado por el contenido del proceso de Formación realizado, todo ello implicaría tener en cuenta las fases establecidas desde el punto de vista organizativo: teórica y práctica. De este modo, en la fase teórica -al estar determinada por la Formación teórica que recibe el profesorado- la evaluación estaría dirigida hacia la actividad propia de esta fase, hacia todos los aspectos relacionados con el contenido impartido en los diferentes cursos establecidos. Significa en definitiva, indagar sobre múltiples aspectos, como podría

ser calidad de la ponencia recibida, relevancia del tema en el profesorado, metodología utilizada, recursos didácticos, temporalización (cuadro 26).

* Las siglas utilizadas responden a las estrategias utilizadas en la modalidad extensiva y la numeración es a efectos de investigación.

Cuadro 26. Aspectos relevantes de la evaluación de la Formación del Profesorado

Modalidad Intensiva	i) Aspectos Formales	i) Estructurales	Ej: Formato Adoptado Número de Páginas Índice:secuenciación	F. teórica F. práctica
	ii) Aspectos No Formales	i) Fase Teórica (Ponencia) ii) Fase Práctica (U.D.)	Ej: calidad, relevancia, metodología, recursos d., temporalización Ej: tema, elementos, secuenciación, materiales didácticos utilizados y aportados, evaluación de la experiencia, sugerencias	
Modalidad Extensiva	i) Aspectos Formales	i) Estructurales	Ej: formato, nº de páginas	
	i.i) Aspectos No Formales	ii) Administrativos	Ej: listado de asistencia, actas presupuesto, facturas	
		Ej: Justificación del proyecto, objetivos, metodología, recursos didácticos, actividades, evaluación		

A modo de referencia señalemos que en las memorias, las ponencias son evaluadas según:

(i) la calidad, en líneas generales aceptables aunque algunas se apartan de la realidad diaria.

"... teóricas con escasa aplicación a nuestros alumnos y a nuestra actividad..." (ACD nº 43:3)*

(ii) los temas tratados en la distintas ponencias responden a distintas valoraciones y

"... nos dotó del marco teórico de la Reforma Educativa..." (ACD nº 1:1)*

"...ya las habíamos trabajado y nos confirmaron que estábamos en el camino..." (ACD nº 1:1)*

(iii) la metodología utilizada por los ponentes es en líneas generales muy poco variada: clases magistrales o trabajos en pequeños grupos. Esta última estrategia de trabajo muy poco frecuente.

En la fase práctica, los aspectos evaluables vendrían determinados por todos las cuestiones relacionadas con la unidad didáctica (i) tema elegido que en líneas generales su elección viene determinada por dos características: aplicables en los distintos niveles y ciclos educativos y de corta duración. Ya que los profesores participantes imparten docencia en diferentes niveles educativos y la puesta en práctica interfiere en la marcha del curso y requiere una dedicación excesiva y (ii) los elementos de la Unidad Didáctica

"...preparación de la UD., materiales y actividades -3 horas cada sesión-; puesta en común y elaboración de las memorias -6 horas-; reuniones con el director del curso -3 horas-; y trabajo directo en el aula- 16 a 18 horas - " (ACD, nº 78) *

trabajados, secuenciación establecida, materiales didácticos utilizados y elaborados, además de la evaluación de la experiencia una vez realizada la misma y posibles sugerencias futuras. Con respecto a los materiales, es conveniente diferenciar entre los "utilizados" como la bibliografía y los "aportados", tales como cuestionarios de diagnóstico inicial de los centros o de evaluación final, diarios de los profesores, plantillas de seguimiento de las unidades didácticas, etc.

"...diario personal, recopilación de material, impresiones personales y de los alumnos, cuadernos de trabajo de los alumnos, cuestionarios de opiniones de los alumnos" (ACD, nº 76:1)*

En relación a las memorias elaboradas en la modalidad extensiva, señalar que en éstas también se hace necesario tener en cuenta tanto los aspectos formales como no formales. Ahora bien, es necesario que señalemos que en la evaluación de esta modalidad no sólo se tiene en cuenta dichos aspectos desde la óptica del profesor, sino que además interviene en la misma el responsable del Seminario Permanente, Equipos de Centro o Grupos Estables. Los aspectos formales en esta modalidad respondería a los relacionados no sólo con las características establecidas anteriormente - modalidad intensiva - sino además por los requisitos administrativos establecidos: listado de asistencia, presupuesto, facturas, actas, etc.

"...datos de las sesiones (horas, duración, número de sesiones, fecha); datos de los participantes (nombre, apellidos, documento nacional de identidad, firma); orden del día, actas del trabajo desarrollado y próxima sesión" (EQ. C., nº 14) *

"... miembros del grupo - 25 profesores -; total de reuniones - 15 reuniones-, en sesiones de 3 y 4 horas, que es igual a 52 horas cada trabajo..." (GR. E., nº 2) *

En cambio los aspectos no formales respondería al diseño y desarrollo del proyecto llevado a cabo por el colectivo de profesores. Todo ello implicaría tener en cuenta, desde la justificación del proyecto hasta la puesta en práctica del mismo, sin olvidar los objetivos, metodología, recursos didácticos, actividades y la evaluación.

"...que el grupo fuera capaz de diagnosticar su propia situación y sus necesidades de Formación..." (S.F., nº 216) *

"...la metodología es participativa y constructiva." (EQ. C., nº 67) *

4. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

4.1. EL Curriculum de Educación Infantil

El sentido de la etapa de la Educación Infantil viene determinado por las finalidades que le señala la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre. Tales finalidades se corresponden con el nivel y con los procesos de desarrollo que en nuestra cultura son propios de los niños desde su nacimiento hasta los seis años. Este desarrollo es el resultado de complejas interacciones que se establecen entre los constituyentes biológicos de la persona y la experiencia. En la actualidad, el proceso histórico de transformación del medio familiar y de la sociedad ha hecho que la escuela comparta con la familia el importante papel de proporcionar al niño experiencias básicas que contribuirán a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes, la función educativa de los Centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia, ofreciendo al niño la posibilidad de interactuar no sólo con los adultos, sino también con otros niños. En la interacción con ellos se constituyen importantes experiencias y oportunidades de aprender en estas edades. La creación de estas oportunidades de experiencia y de aprendizaje resulta del todo decisiva.

La organización de la Educación Infantil en ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo de los tres a los seis años, así como en áreas o ámbitos de experiencias tiene la finalidad de contribuir a la concreción y determinación de sus contenidos, así como al modo de evaluar la propia práctica educativa. La determinación de dichos contenidos, por otra parte, contribuye a resaltar la amplitud del ámbito de experiencias así definido, un ámbito relacionado con todas las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños y que tiene que ver, tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo, cuanto con las diferentes variedades de "saber hacer" y con las actitudes y valores, sobre todo de naturaleza moral.

Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje. La Educación Infantil, por ello, ha de ser personalizada. Los niños que, por cualquier causa, presentan necesidades educativas específicas, sean permanentes o transitorias, y necesitan

una educación especializada temprana, pueden recibir en esta etapa una educación apropiada y adaptada.

La Educación Infantil ha de estar en estrecha coordinación con la etapa de Educación Primaria para garantizar un tránsito adecuado a la misma. Esa coordinación no implica la supeditación de la Educación Infantil a la primaria, sino la necesidad de asegurar los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación. El papel del profesorado de Educación Infantil, un profesorado que debe ser especializado, es insustituible en la Programación y en el desarrollo curricular. Es un papel que corresponde no solo a cada profesor, sino también y sobre todo, al equipo docente. Los centros educativos han de desarrollar proyectos curriculares para esta etapa. El currículo oficialmente establecido para la Educación Infantil ha de constituir la base de tales Programaciones y proyectos.

4.1.1. Objetivos

Con el fin de hacer efectivo lo dispuesto en el artículo 8 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, la Educación Infantil deberá contribuir a que los niños y niñas alcancen al finalizar los diferentes ciclos, los siguientes objetivos (Decreto 89/1992).

Cuadro 27. Capacidades básicas de la Educación Infantil

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
identificar, expresar, descubrir, conocer, controlar, relacionarse, observar, explorar, regular, coordinar, comprender, comunicarse, descubrir	descubrir, conocer, controlar, valorar, adquirir, actuar, establecer, aportar, establecer, observar, explorar, identificar, conocer, representar, utilizar, enriquecer

En esta etapa educativa la idea de una enseñanza reflexiva tiene sus pilares en las capacidades de manipular, explorar, observar, experimentar y construir la realidad (Decreto 1992). La intervención del profesorado constituye una ayuda en la exploración, construcción y desarrollo del conocimiento (cuadro 27).

4.1.2. Contenidos

No han de ser interpretados como unidades temáticas ni como Unidades Didácticas, sino como el:

"conjunto de actividades u técnicas que permiten a cada niño poner en juego y desarrollar sus diversos recursos personales, y a sí mismo como un todo" (Zabalza, 1987:166)

En esta etapa existen contenidos, como en las demás del Sistema Educativo, con la estructura de áreas y bloques de contenidos y los mismos términos (conceptos, procedimientos, actitudes, etc.), ahora bien, la naturaleza de lo que se quiere enseñar en esta etapa difiere de las otras. Las áreas curriculares se refieren en realidad a ámbitos de experiencias que se basan, sobre todo, en habilidades y destrezas, algunos conceptos primarios y procedimientos elementales. Según el Real Decreto 1333/1990, de 6 de

Septiembre y el Decreto 107/1992, de 9 de Junio, son agrupados en esta etapa educativa en tres grandes ámbitos: (i) identidad y autonomía personal, (ii) medio físico y social y (iii) comunicación y representación.

En relación a las diferentes áreas curriculares destacar que en el área de identidad y autonomía personal se hace referencia al conocimiento global e integrado que los niños deben ir adquiriendo acerca de sí mismos, a la autoimagen que a través de tales conocimientos se va configurando y a la capacidad para utilizar los recursos personales de que dispongan en cada momento. No se limita a tratar sólo los aspectos de los alumnos desde una perspectiva fisiológica sino también introduce conceptos como el de la identidad psicológica resultante del conjunto de experiencias relacionadas con el entorno físico y social, el autoconcepto y la autoestima, cuya Formación depende en gran parte, en un sentido, del juicio que sobre ellos manifiestan los adultos y en otro, de la confianza que han depositado en ellos.

Se tratará de conseguir que los alumnos conozcan global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices; que identifiquen las sensaciones tanto fisiológicas y emocionales como aquellas externas al cuerpo que se exteriorizan a través de los sentidos y que se sirvan de sus posibilidades corporales para manifestarlas. Asimismo, conscientes de sus características individuales tanto como de las de sus compañeros.

Cabe destacar asimismo que el desarrollo de la autonomía y la independencia se apoya no sólo en los avances psicomotrices sino en la adquisición de hábitos de salud, higiene y nutrición, relacionados con el cuidado del propio cuerpo así como de los espacios en que se desenvuelve el alumnado. Subyacentes a esas adquisiciones se encuentran los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales, que contribuyen al desarrollo de los sentimientos de competencia y autoeficacia necesarios para la Formación de una propia y positiva imagen. Con todo, aunque esta imagen vaya a depender principalmente del conocimiento que el escolar haya adquirido de su cuerpo, su conformación se va a ver favorecida por la relación social con otras personas.

Por otra parte, si bien la configuración de la identidad personal del niño se ha iniciado ya en el seno familiar, la escuela tiene mucho que ver con su desarrollo pues los compañeros y adultos con los que se va a relacionar en el centro de educación infantil, las actitudes, normas y acciones que va a adoptar con ellos, constituirán el marco de referencia para la construcción de su propia imagen. El maestro deberá favorecer en todo momento este proceso autoconstructivo propiciando un ambiente en el que se facilite la autonomía del alumno de tal modo que éste se encuentre seguro de sí mismo y no se sienta menospreciado por ninguna de sus características personales en razón a su sexo o a su origen social y/o cultural.

En el área del medio físico y social se hace mención a la ampliación progresiva y al conocimiento de la realidad física y relacional que el niño debe poseer. Este conocimiento implica, además de una determinada representación del mundo (con personas, animales, objetos, ambientes, etc.), la existencia de sentimientos de pertenencia (familia, cultura, grupos), de respeto, interés y valoración.

El acceso del niño al centro de Educación Infantil supone una ampliación de las relaciones sociales en espacios distintos a los habituales, ofreciéndole posibilidades de conocer una nueva realidad, de actuar e intervenir sobre ella, de crecer y desarrollarse. La razón de establecer un área de estas características no es epistemológica sino educativa y psicogenética, ámbitos en los cuales se determina su coherencia. Se justifica esta área por la necesidad de implicar a la infancia en la relación cotidiana del mundo físico y social y de facilitar a ésta la vinculación de la escuela con el medio y con la comunidad.

El medio no se considera un objeto de conocimiento perfectamente definido, ni tampoco una ciencia, se le tendrá que explorar, analizar, conocer y utilizar y ello significa que habrá que facilitar y promover la investigación, el conocimiento y la acción sobre el entorno con los instrumentos necesarios, y posibilitar el entramado que une al niño con su ambiente, con las características de éste y con situaciones específicas que potencien la imaginación, el pensamiento y la sensibilidad social, cultural, estética y armónica.

Desde el área de la comunicación y representación se tiene en cuenta la relación del individuo con el medio, las diversas formas de comunicación y representación, posibilitando en el niño la expresión de sus ideas, sentimientos, estados internos, y para recibir contenidos procedentes de otros. Todo ello concluye por convertirlo en un agente de la cultura, que la conoce y transmite.

A medida que el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño y los contenidos que le comunican los adultos, se van haciendo más complejos, se hace preciso que éste aprenda a dominar y usar las diversas formas de representación. La expresión gestual y corporal, el lenguaje oral y escrito, la plástica (pintura, dibujo, modelado), la expresión dramática, musical y la representación matemática, van a favorecer y potenciar sus capacidades y a mejorar sus posibilidades de comunicación, a la vez que lo preparan para que pueda acceder a contenidos culturales que llegarán a él a través de las distintas formas de representación. Cada una de estas formas configuran el pensamiento desde diferentes ámbitos.

Su finalidad básica consistirá en potenciar y desarrollar en los alumnos las habilidades precisas para su comunicación interpersonal de modo que aprenda a entender y expresar ideas, pensamientos, sentimientos, vivencias y necesidades representadas en los distintos códigos. La expresión plástica en lo que se refiere a las diversas formas de representación, la expresión plástica, la musical y la dramática constituyen un conjunto de medios de expresión y comunicación que ayudan al niño a manifestar creativamente su mundo interior.

Los alumnos deberán dominar progresivamente las distintas técnicas, propias de cada ámbito de experiencias, para poder sacar de ellas toda su potencialidad expresiva. Ya en el campo de la expresión, la expresión musical, expresión plástica, nos ofrecen sus recursos y técnicas básicas (pintura, modelado) para aumentar y diversificar las posibilidades expresivas del niño mediante el juego simbólico y otras formas de representación de la realidad, potenciando también el lenguaje oral para expresar sus ideas, deseos, experiencias y sentimientos y poder ser comprendido por los demás.

La psicomotricidad constituye un elemento esencial para el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño, pues, por medio de ella, éste va tomando conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea. Objetivos fundamentales serán el desarrollar en el niño su capacidad de comunicación y favorecer la capacidad de representación del propio esquema corporal, fomentando el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad dentro de un grupo.

La expresión dramática y corporal es otra forma de representación, que afecta a todos los ámbitos del conocimiento y experiencias y es fuente de multitud de aprendizajes sociales, comunicativos, lógicos, matemáticos, cuya peculiaridad reside en reflejar los estados de ánimos del niño, sus tensiones y conflictos. Por ello, el educador no solo la utiliza como forma de expresión sino como medio de observación del pequeño y su relación con los demás. La intencionalidad comunicativa y representación que el alumno manifiesta en sus gestos, movimientos y actitudes, favorecerá su imaginación y su creatividad. Lo ayudará a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de las personas y a percibir la realidad.

Desde hace siglos, la música ocupa un lugar importante en la vida cultural social e individual de los pueblos haciendo historia en y con ellos. Es una forma de expresión, un arte y una ciencia. La expresión musical es como un sistema más de comunicación, la expresión musical exige una intervención educativa para conseguir el desarrollo integral y armónico del alumno. Las distintas manifestaciones musicales: populares, clásica, moderna, habrán de vivirlas los escolares mediante experiencias corporales, espaciales y afectivas, que les procure el desarrollo de sus aptitudes en este terreno y permitirán conformar las primeras estructuras mentales posibilitadoras de su avance.

A través de esta forma de expresión musical se pretende que el niño sea capaz de moverse con ritmo, que con su propia voz como instrumento, pueda cantar con entonación y al compás aprendiendo a aprovechar los recursos sonoros y musicales del propio cuerpo, de otros objetos o de instrumento musicales sencillos.

4.1.3. Métodos Pedagógicos

No existe un método único para trabajar en esta etapa, la perspectiva globalizadora se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que los niños y las niñas realicen sean significativos. El principio de globalización en esta etapa, supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones entre lo nuevo y lo ya sabido, lo experimentado y lo vivido. Supone un acercamiento global del individuo a la realidad que quiere conocer. El educador ha de abordar dicha actuación globalizada proporcionando a los alumnos secuencias de aprendizaje, métodos para la elaboración de proyectos, para la resolución de problemas que requieren contenidos de distinto género (nociones, procedimientos y actitudes), en igual modo que contenidos de distintas áreas que respondiendo a los intereses de los alumnos los impliquen activamente.

La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo. Esta actitud tendrá un carácter constructivo en la medida en que a

través del juego, la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos.

Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se da por una parte un fuerte carácter motivador y por otra, posibilidades para que el niño establezca relaciones significativas. Los conceptos y actitudes se procurará que su construcción progresiva se realice desde la actuación del niño alrededor de problemas y situaciones concretas en los que puede encontrar sentido porque conecta con sus intereses y motivaciones. Es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor y seguro donde el niño se sienta querido. Es necesario una relación personal con el educador y de gran calidad que le transmita una confianza básica y la seguridad precisa para su desarrollo.

Además la interacción entre niños/as constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico. Los conflictos, interacciones y reajustes que se genera en el grupo facilitan el progreso intelectual, afectivo y social. Es necesario una adecuada organización del ambiente incluyendo espacios, recursos materiales y distribución del tiempo. Para que el aprendizaje responda a las connotaciones del aprendizaje significativo deberá cumplir los siguientes postulados

- (i) debe propiciar situaciones y experiencias capaces de establecer vínculos entre los nuevos contenidos y los que ya poseen los alumnos.
- (ii) es necesario que éstos se sientan motivados para relacionar lo que aprenden con lo que ya saben.
- (iii) hay que aspirar a que los contenidos sean potencialmente significativos, o lo que es lo mismo, que en la estructura cognitiva de los escolares existan elementos con los que ellos puedan establecer relaciones.

Todo ello, mediante el aprendizaje significativo de los nuevos conocimientos y su confrontación con los que ya poseen a partir de tareas que deberá plantear el profesor en la que ellos encuentren sentido y estén centradas en sus intereses y necesidades.

"facilitar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos, así como contribuir a que los niños de 0 a 6 años se apropien de los procedimientos de regulación de la propia actividad, esto es, que progresivamente aprendan a aprender" (Decreto, 1992: 16-17)

Todas las actividades que se desarrollan en el centro de Educación Infantil son educativas y formadoras, y por lo tanto, objeto de planificación y reflexión en el marco de los proyectos y Programaciones curriculares. El profesorado ha de permitir y potenciar que los alumnos construyan sus propios esquemas de conocimiento y los apliquen a partir de múltiples y variadas experiencias. El profesorado adecuará la enseñanza a las características y estilo de aprendizaje de los alumnos:

"...ha de tener en cuenta las diferencias individuales, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje al ritmo de cada alumno, y organizando actividades de compensación para los menos favorecidos por diferencias culturales, sociales, minusvalías, etc." (Decreto 89/ 1992)

Las actividades de enseñanza-aprendizaje, en esta etapa son globales y se tienen en cuenta los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), procurando que sean sobre materias en las que los alumnos/as encuentren algún significado. Una misma actividad puede ayudar a aprender al niño y dar información al maestro sobre las ideas previas. Los tipos de actividades que se pueden realizar serían:

(i) actividades de conocimientos previos, introducción, motivación. Su finalidad es la de dar a conocer los intereses, los contenidos que se van a desarrollar y suscitar el interés y participación hacia las propuestas educativas.

(ii) actividades de desarrollo. En este apartado quedarían incluidas tanto las actividades de desarrollo como las de consolidación, refuerzo y ampliación, ello es debido a que si se individualiza la enseñanza y se evalúa el proceso de forma continua, las actividades se irán introduciendo según las observaciones realizadas en los diversos momentos, el ritmo de aprendizaje de cada niño/a, evitando una multitud de actividades que deben realizarse de forma acelerada y sin reflexión sobre sus acciones.

En una actividad se ha tener en cuenta los conocimientos previos, el grado de desarrollo de las capacidades, la motivación y la perseverancia del niño/a en la resolución de la misma, pero además es de gran importancia los recursos ofrecidos por el profesor y el tiempo previsto para realizarla. El aprendizaje ha de ser funcional y transferible a otras situaciones, por tanto una vez observado que el niño/a ha logrado determinado objetivo, el profesor ofrecerá actividades donde se puedan poner de manifiesto la interiorización y consolidación de lo aprendido y no la mera repetición.

(iii) actividades de consolidación, ampliación y refuerzo. Estas posibilitarán que los niños/as afiancen el grado de desarrollo en los diferentes tipos de capacidades que se pretenden al contar con las situaciones educativas diseñadas, en función de sus peculiares necesidades y ritmos de aprendizaje.

(iv) actividades de evaluación. Serían las diseñadas para tal fin, pero los alumnos/as han de percibir las como integrantes del proceso. En este sentido, estas actividades no son distintas de las actividades de desarrollo, ampliación, consolidación y refuerzo. La evaluación tiene como función básica reajustar el proceso de enseñanza en función de la información obtenida.

Los materiales y recursos didácticos son otro de los factores determinantes de la práctica educativa. Es importante la selección de los que se van a utilizar y establecer criterios de uso en los diferentes documentos educativos (proyecto curricular de centro y unidad didáctica), ya que éstas deben ser decisiones compartidas por el conjunto del equipo docente. El mobiliario y el material didáctico debe estar adecuado a los niños de educación infantil y reflexionar por ejemplo que colaboración se va a pedir en el centro, que materiales son de uso común con otras etapas y que se utilizan, cómo un pequeño centro de recursos para la etapa. Deberá diferenciarse también que materiales van a utilizarse en cada ciclo. Es frecuente la utilización de materiales curriculares y recursos impresos en el segundo ciclo (los cuadernos y libros de trabajo globalizados, organizados en unidades). Pero estos no son los únicos ni los más importantes, entendiendo, que será

necesario que el profesor analice las distintas propuestas con las que se cuentan en ese momento, a partir de criterios que se consideren más oportunos, entre los que destacan:

- (i) establecer el grado de adaptación al contexto educativo en el que se van a utilizar. Esta revisión llevará a identificar lagunas o aspectos parciales que no coincidirán con las intenciones propuestas, lo que supondría, utilizar simultáneamente más de un material.
- (ii) detectar los objetivos educativos que subyacen a dichos materiales y comprobar cómo se corresponden con los establecidos en el proyecto y con el grupo de alumnos a los que se dirige.
- (iii) analizar los contenidos que se trabajan para comprobar si existe una correspondencia entre los contenidos y los objetivos. Es importante revisar la presencia de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y también de los temas transversales.
- (iv) revisar las decisiones de secuencia de aprendizaje que se proponen para los distintos contenidos. Es importante analizar la progresión con la que se organizan los objetivos y contenidos en su distribución interna en el ciclo.
- (v) analizar las actividades propuestas para comprobar si cumplen con los principios de intervención acordadas en el proyecto.

4.1.4. Evaluación

La evaluación tiene un carácter básicamente formativo centrado en la totalidad del proceso. No se trata de establecer juicios de valor sobre el alumno, sino de la adquisición de toda la información necesaria para apreciar y ajustar la acción educativa. Este tipo de evaluación formativa y continua se concreta en distintas fases de un mismo proceso:

- (i) evaluación inicial, como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- (ii) evaluación continua, de carácter formativa, cuya utilidad radica en la proporción de información válida para el desarrollo instructivo del alumno.
- (iii) evaluación sumativa, que respondería al conocimiento sobre en qué medida han desarrollado los alumnos las capacidades expresadas en los objetivos generales.

En la Educación Infantil la observación constituirá el instrumento idóneo para que el profesorado pueda evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La misma puede ser practicada a distintos niveles, en diferentes momentos, y con variadas técnicas de registro. Los instrumentos de evaluación utilizados suelen ser:

- (i) diario del profesor. Se sistematiza la información, procurando determinar lo que se refiere a momentos concretos o generales, situaciones directas e indirectas de evaluación, aspectos de enseñanza o aprendizaje, información individual o de grupo. Tal sistematización ayuda a complementar, no a eliminar, los aspectos más cualitativos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y permitirá contrastar esta información con las de otras fuentes; (ii) la observación. Es un instrumento idóneo para que el profesorado pueda evaluar. Al maestro se le presentarían circunstancias diversas para el acopio de información: (a) escalas de observación: elaboración de listados de actividades, conductas e

incluso de contenidos, gráficos, etc. Sin negar su validez, presenta el problema que se verifican resultados y no procesos, y que la calidad -e incluso el grado de consecución del resultado- son más difíciles de verificar; (b) observación externa: la participación en el proceso de evaluación de personas que no participan directamente en la actividad escolar, permite la existencia de información de carácter complementario; (iii) la entrevista. Debe planificarse como cualquier otro instrumento. Se deberá considerar, qué se va a comunicar, qué se precisa conocer, cómo se va a hacer este y cuando es más adecuado abordarlo. Así, la utilización de encuestas y formularios estandarizados para recabar o entregar información no siempre es adecuado para las dos partes. Establecer una relación con los padres en la que se sientan valorados como educadores y poseedores de una información valiosa e indispensable para el educador, es la mejor forma de que ésta sea un verdadero instrumento de evaluación; (iv) la conversación. Es la posibilidad de hablar y escuchar a los niños de forma individual y/o colectiva, al mismo tiempo que permite recoger una cantidad de información en las situaciones más diversas.

En conclusión, cuando se habla de evaluación, se habla de recogida de datos, valoración y consecuencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha de ser continua, formando parte del proceso, por eso debe estar presente en el comienzo, en el desarrollo y al final. La evaluación en Educación Infantil pretende señalar el grado en que se van alcanzando las diferentes capacidades, así como orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias. Tiene una función formativa, sin carácter de promoción ni calificación del alumno. Además de los anteriormente expuesto es necesario en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, tener en cuenta los siguientes aspectos:

4.1.5. Lenguaje

El lenguaje así mismo, faculta al ser humano para proyectar sus reacciones afectivas al poner en práctica fórmulas verbales adaptadas a las reglas sociales de un entorno. El lenguaje le servirá tanto para comunicarse en toda su extensión como para compartir el interés del mundo que le rodea, conseguir lo que desea, recibir ayuda, participar en tareas propias de los adultos, aprender a operar con los objetos, etc. En definitiva, se convertirá para él en un instrumento eficaz para pensar.

Respecto a las capacidades cognitivas y lingüísticas, se produce un avance importante en el dominio del lenguaje oral, así como en la función de regulación y planificación de la propia actividad. El lenguaje oral es el principal medio humano de comunicación que, permite intercambios de información a través de un determinado sistema de codificación, recibir informaciones socio-culturales del ambiente y adelantarse a sus experiencias personales y ampliarlas.

Los primeros aprendizajes escolares sistemáticos (lectura, escritura, matemáticas, técnica de observación) están estrechamente vinculados al conocimiento necesario de un lenguaje oral, soporte y vehículo de aquéllos, consistente en una función o destreza que se aprende de manera natural a través de intercambios con las personas que se mueven en el ambiente y sin que exista una estructura premeditada de aprendizaje sistemático. El niño, más que las palabras que para él repite el adulto, aprenderá en primer lugar aquellas que

lo ayuden a resolver problemas y a satisfacer necesidades. El lenguaje escrito también adquiere significación especial por su extensión a contextos y situaciones cotidianas con las que el niño se relaciona. En la medida que el alumno interactúa con el lenguaje oral y con el escrito irá desarrollando su madurez y comprendiendo la naturaleza del propio sistema.

4.1.6. Juegos

Serán el juego, la acción, la experimentación y el análisis de los distintos aspectos que conforman la vida cotidiana las herramientas básicas para hacer posible esa actuación autónoma y a una construcción activa del conocimiento (Gallego, 1995:95). El juego es una actividad universal, una constante antropológica, que encontramos en todas las culturas. Hace tiempo que el juego de los cuentos despertó el interés de filósofos, pedagogos, y psicólogos. El juego, además de ser un factor directamente empleado en el desarrollo y aprendizaje del niño, ofrece al educador poder investigar el comportamiento y modo de ser de éste.

Froebel fue el primero en ver en la escuela infantil, un ambiente capaz de ofrecer al niño la oportunidad de aprender, aplicando como principal instrumento de aprendizaje el juego. Decroly sitúa el juego como el medio fundamental de la autoeducación. Los juegos de asociación y clasificación combinados reflejan la importancia de los juegos sensoriales para la educación intelectual atendiendo al espacio, tiempo y situación.

A esta capacidad de formar símbolos mentales que representa objetos, personas y cuentos ausentes se la denomina función simbólica. Esta función se manifiesta como la imitación, el juego simbólico, el dibujo, las ideas verbales y el lenguaje. Todos ellos articulan el pensamiento como capacidad de resolver problemas valiéndose de una representación interna de las acciones.

4.1.7. Centro-espacio-tiempo

Contemplando las necesidades de los alumnos de Educación Infantil (Decreto 89/1992), las condiciones que debe reunir el espacio son (cuadro 28):

- (i) dar respuesta a factores fisiológicos (alimentación, sueño, seguridad, etc.) de otros afectivos, que conlleven la creación de espacios que les proporcione seguridad y les facilite el contacto entre los educadores.
- (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, con la estructuración de espacios individuales y grupales (pequeño y gran grupo)
- (iii) estimular la exploración y el descubrimiento, siendo necesario la utilización de múltiples objetos y materiales que permitan el desarrollo lúdico.
- (iv) organización espacial flexible en función de las características de los alumnos.

El espacio educativo no es sólo el espacio-aula sino el de la escuela en su totalidad, por lo que en su planificación se habrán de considerar pasillos, patios, salones, oficinas, comedores y aseos. El espacio, en el Decreto 1992-31, queda explicitado como las

condiciones externas que favorecen el crecimiento y desarrollo del niño. De esta forma es entendido como "el escenario de acción-interacción" (Gallego, 1995:95).

Cuadro 28 . Otros aspectos relevantes en la Educación Infantil

EL LENGUAJE
Dominio del lenguaje oral, así como en la función de regulación y planificación de la propia actividad
EL JUEGO
El juego es la herramienta básica para hacer posible la actuación
CENTRO-ESPACIO-TIEMPO
Centro: ofrecer una variada y estimulante gama de materiales, que responda a la idoneidad de las actividades que intervendrán en el desarrollo integral del alumno
Espacio :
<ul style="list-style-type: none"> a. dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos b. propiciar actividades autónomas y compartidas, con la estructuración de espacios individuales y grupales (pequeño y gran grupo) c. estimular la exploración y el descubrimiento, siendo necesario la utilización de múltiples objetos y materiales que permitan el desarrollo lúdico. d. organización espacial flexible en función de las características de los alumnos.
Tiempo: La organización temporal requiere mayor flexibilidad

Por consiguiente el centro de Educación Infantil debe ofrecer una variada y estimulante gama de materiales, que responda a la idoneidad de las actividades que intervendrán en el desarrollo integral del alumno. No por ello, se debe olvidar que a la hora de estructurar la actividad cotidiana se facilitará marcos de referencias temporales. Mediante la creación en el alumnado de determinados hábitos y ritmos en la actividad se mejorará la seguridad y la estabilidad que necesita. La organización temporal requiere mayor flexibilidad.

4.1.8. Desarrollo afectivo sexual

Está demostrado científicamente que desde el nacimiento de los niños y niñas tienen capacidad para sentir placer y desde el punto psicosocial es importante reseñar, que también, desde ese momento, el grupo social le asigna una identidad social y rol de género. Un niño en la etapa de tres a seis años, aún no ha interiorizado la moral sexual adulta y se muestran en su mayoría de forma natural y espontánea en estos temas.

Con la actuación pedagógica del maestro las actitudes se desarrollan y se evita la inhibición del hecho sexual humano. La labor del profesorado en esta línea es la de contribuir a que auto-regulen sus conductas, adoptando normas de actuación social

basadas en el respeto a las demás personas y no la concepción de la sexualidad como algo sucio, agresivo, peligroso, que hay que ocultar; no inhibiendo la naturalidad y espontaneidad propia de los niños y niñas en estas edades. Se hace necesario, por tanto:

- (i) conocer en los niños y niñas cuales son sus formas de pensamiento, fantasías y mitos más frecuentes con el fin de descubrir lo que hay de correcto e incorrecto en ellos. Durante un tiempo sus teorías prevalecerán más que la información que le demos y desde luego serán ellos mismos quienes nos marcarán hasta donde quieren saber.
- (ii) responder siempre con la verdad, de lo contrario pierden la confianza en los adultos y para ellos, pasa a ser lo prohibido y lo que debe ocultarse.
- (iii) favorecer lo que viene dado (genitales) y lo que es así, porque lo quiere la sociedad (características del género).
- (iv) darle la misma importancia a las partes del cuerpo.
- (v) que sea paciente para favorecer conductas en cuanto a discriminación o dominación de un sexo sobre otro.

4.1.9. Educación para la salud

La salud hoy no es solamente ausencia de enfermedad sino cuando se goza de un estado de bienestar general, físico, psíquico y social. En la infancia es donde se van modelando las conductas que dañan la salud, de ahí que desde la etapa de educación infantil resulte muy adecuado tratar de potenciar los estilos de vida saludables y se contribuirá a que en el futuro se alarguen los periodos de bienestar personal y disminuya la incidencia de las enfermedades ligadas en mayor medida, al tipo de vida y a la conducta de cada individuo.

En la infancia es donde se van modelando las conductas que dañan la salud, de ahí que desde la etapa de Educación Infantil resulte muy adecuado tratar de potenciar los estilos de vida saludables y se contribuirá a que en el futuro se alarguen los periodos de bienestar personal y disminuya la incidencia de las enfermedades ligadas en mayor medida, al tipo de vida y a la conducta de cada individuo. Por esto, la escuela debe convertirse en un agente promotor de la salud, que incluya en su curriculum contenidos relativos al tema. Y como esta tarea no es sólo del sistema de enseñanza, se impone una colaboración permanente entre la familia y la escuela. Esto significa que los padres deben conocer el plan escolar e incluso participar activamente en su elaboración y colaborar en su desarrollo.

También se podrá recoger las experiencias de profesores que a título individual o a través de asociaciones o de movimientos de renovación pedagógica habían incorporado en sus Programaciones la educación para la salud. Profesores empeñados en demostrar que saber cuidarse es un contenido tan importante como cualquier otro y en algunos casos prioritario. En Educación Infantil, la educación para la salud ha de aparecer fundamentalmente incorporada en las distintas unidades didácticas, pudiendo aparecer en ciertos momentos como eje a partir del cual se diseñen algunas unidades globalizadas, inundándolas de contenido saludable. Sólo así, podrá considerarse como algo que se aprende y se experimenta.

4.1.10. Desarrollo lógico-matemático

Está relacionado con las actividades de los niños en su medio y con la necesidad social para representar las operaciones que el niño va descubriendo en su manipulación con los objetos y en la comunicación que establece con ellos y con los demás compañeros. Piaget descubre dos períodos: el sensorio-motor y el preoperacional, y poco a poco los niños serán capaces de deducir, sacar conclusiones y generalizar. Esta etapa es completa, es importante en la posterior evolución de las personas, en ellas ocurren los procesos de socialización e individualización. Se produce el crecimiento físico, el desarrollo psicomotor, perceptivo e intelectual. Los objetos constituyen el material básico de toda la experiencia y actividad en la Educación Infantil.

El niño empieza muy pronto a formar conjuntos con ellos. De esta primera agrupación nacerán otras más elaboradas: forma, color, etc.. Identificar, discriminar, comparar, agrupar, agrupar, ordenar, clasificar, son algunas de las actividades que podemos realizar encaminadas al desarrollo de las capacidades para llegar al desarrollo del pensamiento lógico. El origen del conocimiento matemático hay que situarlo junto con la forma de representación matemática en la actuación del niño sobre los objetos y medios, y la observación de como reaccionan éstos. Por consiguiente, los pequeños se acercan al conocimiento de objetos y hechos de manera intuitiva, a medida que vayan estructurando su entorno irán atribuyéndoles propiedades y organizando mentalmente su realidad.

Los mensajes constantes que reciben de la sociedad, de una parte, y las actividades que les propone, planifica y sistematiza el centro de Educación Infantil, de otra, acercarán a los chicos a la forma de representación matemática. Esta aproximación se refleja de manera muy particular en cada persona relacionando, agrupando, clasificando y cuantificando los elementos de su entorno.

4.1.11. Relación familia-escuela

El Real Decreto en el que se establece el currículum de Educación Infantil recoge la gran importancia de la relación familia-escuela cuando dice:

"...la familia desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño. El Centro de Educación Infantil comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias" (Decreto 89/1992)

También la Logse (1/1990) contempla la importancia de esta relación cuando recoge en su artículo siete que, los centros docentes de Educación Infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa. Familia y escuela persiguen un mismo objetivo: educar a los niños y niñas. Esta tarea simultánea desde dos medios distintos comporta una filosofía de relaciones personales bastante complicada que tiene como finalidad la comunicación, la información y la participación. La corta edad de los niños/as; su necesidad de protección, bienestar, seguridad y cariño, plantean una serie de expectativas de la familia sobre la escuela. Por tanto la relación familia-escuela es una situación única y original.

Las relaciones entre padres, madres y maestros/as tienen que ser cordiales y amistosas para poder llegar a un acuerdo en cuanto a objetivos, criterios de educación, trato con los niños/as, con el fin de que disfruten de su infancia y construyan una personalidad equilibrada. El educador tendrá que asumir la responsabilidad de facilitar a los padres la participación y la información necesaria para que la familia se sienta vinculada en el proceso educativo de su hijo/a y el niño perciba una misma línea de acción entre los adultos que le rodean.

Una de las tareas que competen al educador y al equipo educativo consiste en determinar los cruces y formas de participación de los padres en el centro de educación infantil. Los distintos modos en que se puede concretar esta participación suelen agruparse en individuales y colectivas. La participación individual, consiste en una primera entrevista inicial a padres y maestros para que se conozcan y establecer un clima de confianza, además el maestro obtendrá los primeros datos del niño/a que va a recibir. En estos primeros contactos, y posteriormente se analizará la evolución del niño/a en todos los aspectos, se comentarán y evaluarán las nuevas adquisiciones, las dificultades y los progresos.

Además de este contacto continuo, los padres pueden poner a disposición del centro su experiencia en diversos terrenos: organizar actividades, participar en talleres y fiestas, visitar el aula para contar cuentos y otras experiencias. La participación colectiva, se realiza con las reuniones generales donde el profesor informa a los padres de la evolución del grupo, se organizan actividades conjuntas (fiestas, charlas).

4.1.12. Profesorado

De esta forma los contenidos en esta etapa (Zabalza, 1987) adoptan un sentido vital y experiencial frente al sentido informativo-cultural que se adquieren en otras etapas del sistema educativo. Dentro de los contenidos establecidos como propios de esta etapa son los procedimentales y actitudinales en los que se refleja de forma más clara la idea de una enseñanza reflexiva. Los primeros se refieren a "capacidades consistentes en modos y variedad de un saber hacer teórico o práctico", mientras que las actitudes tienen que ver con normas, pautas sociales y valores de carácter moral o de otra naturaleza (MEC, 1990:3). El profesor de Educación Infantil debe:

"...abordar dicha actuación globalizada proporcionando a los alumnos secuencias de aprendizajes, métodos para la elaboración de proyectos, para la resolución de problemas que requieran contenidos de distinto género (nociones, procedimientos y actitudes), en igual modo que contenidos de distintas áreas que respondiendo a los intereses de los alumnos los impliquen activamente" (MEC, 1990; 1995:98)

La intervención del profesorado constituye una ayuda insustituible para los pequeños de cara a su progreso en la exploración de nuevos ámbitos de experiencia, en la construcción del conocimiento, aprendizaje y desarrollo. El profesor deberá crear un clima seguro y relajado, condición indispensable para que se efectúe el crecimiento personal. Al infundir seguridad al niño, éste se sentirá querido y valorado en su quehacer.

De este modo, se facilitará el establecimiento de un importante vínculo afectivo mutuo y se optimizará la intervención educativa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las tareas fundamentales de la escuela es la de planificar el ambiente de los alumnos de tal modo que les transmita mensajes subliminales, los incite a realizar determinadas acciones, les facilite determinadas actitudes y favorezcan en ellos distintos tipos de relación y aceptación de las diferencias.

"El profesorado ha de ser consciente de que la adecuada organización ambiental no sólo facilitará la consecución de las intenciones educativas sino que, para lograrlas, deberá contemplar las necesidades propias de los alumnos, de la familia y los profesionales del centro" (MEC, 1990; 1995:98)

Es de gran importancia el papel que desempeña el maestro en esta etapa para: (i) asegurar la creación de un ambiente seguro y relajado en el centro, (ii) estar atento a la propuesta e intereses de los niños para fomentarlos y motivarlos, (iii) crear un entorno que propicie la acción y la experimentación, (iv) planificar y poner en marcha proyectos y actividades globalizadas, (v) interactuar con los alumnos y ayudarles a aprender y desarrollarse, (vi) observarles y observar la marcha del proceso de enseñanza- aprendizaje, e (vii) intervenir en ese proceso modificando lo que sea necesario, de forma contingente a los progresos y dificultades que los niños vayan manifestando.

4.2. El Programa de Educación Infantil en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria

Dentro de las líneas de actuación previstas por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y con relación al Plan de Formación del Profesorado, el Gobierno Autónomo de Canarias contempla la exigencia de una cualificación del profesorado de los centros escolares de Educación Infantil. Se hace preciso organizar la segunda parte de dicho curso de Formación, con el propósito de posibilitar el ejercicio de la práctica docente con los niveles de Formación óptimos para dicha especialidad.

De ahí que retomando los diferentes indicativos establecidos por dicho organismo, a continuación esbozaremos algunas de las cuestiones relacionadas con la organización del Curso de la Especialidad de Educación Infantil, en líneas generales, ya que de forma específica nos detendremos en el capítulo siguiente.

4.2.1. Objetivos

El objetivo general que se persigue con el desarrollo del Curso de Especialización en Educación infantil es el de preparar al profesorado ante el nuevo perfil del educador o educadora de este nivel educativo (BOC, nº 21). Asimismo, se pretenderá alcanzar los siguientes objetivos específicos: (i) adquisición de conocimientos propios de la Educación Infantil y (ii) adecuación de los aspectos prácticos a la realidad de la Comunidad Canaria.

4.2.2. Contenidos

Los Contenidos básicos de Formación se desarrollarán sobre temas relativos a los conocimientos propios y específicos del ámbito científico y didáctico de la especialidad. De este modo se considera que la estructura del curso respondería al desarrollo de once bloques temáticos. Estos son:

- 1er Bloque Temático: El Desarrollo evolutivo en la Educación Infantil.
- 2º Bloque Temático: El lenguaje y la literatura en la etapa Infantil
- 3er Bloque Temático: La música en la Ed. Infantil
- 4º Bloque Temático: Aspectos básicos de la didáctica en la Ed. Infantil
- 5º Bloque Temático: La psicomotricidad en la Educación Infantil
- 6º Bloque Temático: La plástica en la Educación Infantil
- 7º Bloque Temático: La salud en la Educación Infantil
- 8º Bloque Temático: Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Infantil
- 9º Bloque Temático: El desarrollo lógico-matemático en la Educación Infantil
- 10º Bloque Temático: La Educación sexual en la Ed. Infantil
- 11º Bloque Temático: La Educación familiar

4.2.3. Fases

El Curso se desarrollará atendiendo a las siguientes fases y terminologías:

- (i) Ponencias con una temporalización de 100 horas.
- (ii) Seminario Permanentes con una temporalización de 50 horas y una distribución semanal por horas
- (iii) Prácticas en centros que implicaría una dedicación de 250 horas

4.2.4. Metodología

Atendiendo a las fases anteriormente mencionadas, la metodología será la siguiente:

Fase a: impartición por parte de un experto, de los diferentes bloques temáticos anteriormente reseñados. Dichos bloques surgen del agrupamiento de los temas establecidos oficialmente por el Gobierno Autónomo de Canarias.

Fase b: reuniones periódicas del profesorado en Formación, durante un día a la semana. En las mismas el profesorado deberá intercambiar los conocimientos adquiridos entre la fase a y la fase b.

Fase c: asistencia del profesorado a un centro donde se desarrolle la Educación Infantil.

4.2.5. Evaluación

Según consta en la convocatoria oficial del Curso de la Especialidad de Educación Infantil, la evaluación del curso se realizará a través de evaluaciones parciales de cada una

de las fases del curso. Por todo ello, quedaria estructurada en la realización de las siguientes actividades:

Fase a: realización de una memoria donde se recopile en líneas generales las características propias de la Educación Infantil.

Fase b: esta memoria consistirá en la selección, justificación y diseño de las cuestiones que en la fase c se pretende llevar a cabo.

Fase c: responderá a la puesta en práctica en el aula de las cuestiones anteriormente planteadas. Siendo necesaria una reflexión-escrita de la implementación en el aula.

Además de la realización de las 3 memorias anteriormente citadas, es indispensable para la superación del curso, la asistencia de cada participante a las distintas fases. Esta asistencia deberá ser al menos del 85% del tiempo de duración de las mismas. La evaluación del curso se realiza atendiendo a las fases anteriormente establecidas, obteniendo la calificación de apto al finalizar el Curso de Especialización (Desarrollo profesional).

BIBLIOGRAFÍA

Alexander, R. J. (1980). The evaluation of advanced in service courses of teachers: the challenge to providers. *British Journal of Teacher Education*, 6 (3), 177-195.

Alvarez, M. (1996). Seguimiento y control de acuerdos en la Gestión Escolar en *Dirección participativa y Evaluación de centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros. Edita ICE. Universidad de Deusto.

Alvira, F. (1991). *Metodología de la Evaluación de Programas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Anguera, M.T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su Evaluación?. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 77-94.

Anning, J. (1987). *An analysis of six primary teachers understanding of how children learn and its relationship to their strategies*. Paper presented at conference on teachers professional learning, University of Lancaster.

Balbas, M.J. (1994). Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesores. En Villa, L.M.(coord.): *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*, 63-89.

Berk, R. A. y Rossi, P.H. (1990). *Thinking about program evaluation*. London: Sage Pub.

Berlack, A. (1981). *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*. London: Methuen.

Berliner, D.C. y Fernstermarcher, G.D. (1985). Determining the value of staff development. *The elementary school journal*, 85 (3), 282-314.

- Berney, L.E. (1990). Teacher education, reflective inquiry and moral action. En Tabanick Blackburn y Moisan (1990).
- Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teachers Education*, 40, 2, 15-21.
- Bullock, K. y Scott, B. (1992). Evaluating an innovation. *Assessment and evaluation in Higher Education* 17, (2), 11-126.
- Calderhead, J. (1986). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 21-40.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Carrera, M^a J. (1996). La Formación Permanente en la Comunidad Autónoma de Valencia. En Villar, L.M. (coord.) *La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Colección Práctica en Educación. Barcelona: Oikos-Taus
- Clandinin, D. J. y Connelly, F.M. (1986): The reflective practitioner and practitioners narrative unities. *Canadian journal of education*, 11 (92), 184-198.
- Clark, C.M. y Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. En Wittrock, M. (De.). *Handbook of research on teaching, Third edition*. New York: Mc.Millan, 255-296.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1983). *Real Decreto 2091/1983, de 28 de Julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la administración del estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación*. (BOE nº 0187, 6 de Agosto de 1983).
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1984). *Decreto 153/1984, de 28 de Febrero por el que se convierten en centros de régimen ordinario los actuales centros pilotos creados al amparo del decreto 2343/1975, de 23 de agosto y bases para experimentación y la innovación pedagógica en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias*. (BOC nº 12, 10 de Marzo de 1984).
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1984). *Decreto 782/1984, del 7 de Diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores*. (BOC nº 131, 14 de Diciembre de 1984).
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1985). *Orden de 14 de Febrero de 1985, 4.37, por la que se crean los Centros de Profesores de Tenerife, Gran Canaria, Las Palmas y Lanzarote*. (BOC nº 25, 27 de Febrero de 1985).
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1986). *Orden de 16 de Mayo de 1986, por la que se regula la concesión de comisiones de servicio*

a los funcionarios de carrera docentes dependientes de la Consejería de Educación.. (BOC nº 61, 26 de Mayo de 1986).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1986). *Decreto 97/1986, del 6 de junio, por el que se asignan a la Consejería de Educación la ampliación de medios adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Canarias, en materia de educación no universitaria, por Real Decreto 928/1986, de 21 de Marzo.* (BOC nº 71, 18 de Junio de 1986).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1986). *Decreto 97/1986 del 6 de Junio por el que se asigna a la Consejería de Educación la ampliación de medios adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación no universitaria.* (BOC nº 71, 18 de Junio de 1986).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1986). *Decreto 191/1986 del 19 de Diciembre, por el que se asignan a la Consejería de Educación los medios adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Canarias, en materia de educación no universitaria (institutos de orientación educativa y profesional y centro ecc), por Real Decreto 2514/1986, de 7 de Noviembre de 1986.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1987). *Orden de 6 de Noviembre de 1987, por la que se integra en el Programa de Innovación educativa el proyecto "Ábaco-Canarias" sobre la introducción de la informática en las enseñanzas no universitarias.* (BOC nº 147, 18 de Noviembre de 1987).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1987). *Decreto 249/ 1987, de 4 de Agosto, del Presidente, por el que se dispone el cese del Vicepresidente en funciones del Gobierno de Canarias .* (BOC nº102, 6 de Agosto de 1987).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1987). *Orden de 11 de noviembre de 1987, por la que se convocan Cursos de Formación de formadores en didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias experimentales, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de la lengua y literatura españolas y en didáctica del ciclo inicial .*(BOC nº155, 7 de Diciembre de 1987).

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Orden de 18 de Marzo por la que se crea el Centro de Profesores de Fuerteventura.* (BOC nº 41, 1 de Abril).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Orden de 18 de Marzo de 1988, por la que se crea el Centro de Profesores de Fuerteventura.* (BOC nº 41, 1 de Abril de 1988).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Decreto 130/1988, de 1 de Agosto, de ordenación de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias.* (BOC nº 117, 14 de Septiembre de 1988).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Resolución de 4 de Noviembre de 1988, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden Bolsas de Ayuda para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 152, 30 de Noviembre de 1988).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Resolución de 8 de Noviembre de 1988, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 152, 30 de Noviembre de 1988).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Orden de 18 de Noviembre de 1988, por la que se hace pública la resolución de la convocatoria del Programa de Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa para el curso 1988/89, en los niveles de educación no universitarios.* (BOC nº 152, 30 de Noviembre de 1988).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1988). *Orden de 28 de Noviembre de 1988, por la que se convocan Cursos de Formación de formadores en didáctica de las matemáticas, lengua y literatura, ciencias sociales, experimentales y Educación Infantil.* (BOC nº 156, de 7 de Diciembre de 1988).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Real Decreto 1591/1988, de 28 de diciembre, por el que se dispone el cese de Don Fernando Manuel Fernández Martín como Presidente del Gobierno de Canarias.* (BOC nº 2, de 3 de Enero de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Real Decreto 1592/1988, de 28 de diciembre, por el que se nombra Presidente del Gobierno de Canarias a Don Lorenzo Olarte Cullen.* (BOC nº 2, de 3 de Enero de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Orden de 9 de Diciembre de 1989, por la que se conceden Ayudas a colectivos para la realización de actividades de Renovación Pedagógica.* (BOC nº 3, 4 de Enero de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Decreto 1/1989, de 3 de enero, del Presidente, por el que se dispone el cese del Vicepresidente del Gobierno de Canarias.* (BOC 6, 10 de Enero de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Decreto 3/1989, de 7 de enero, del Presidente, por el que se dispone el cese de los consejeros del Gobierno de Canarias.* (BOC 6, 10 de Enero de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Decreto 5/1989, de 7 de enero, del presidente, por el que se nombra a los Consejeros del Gobierno de Canarias.* (BOC 6,10 de Enero de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Orden de 18 de Mayo de 1989, por la que se convocan subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1989.* (BOC nº 75, 2 de Junio de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Orden de 19 de junio de 1989, por la que se modifica la orden colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado para el año 1989.* (BOC nº 96, 14 de Julio de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Orden de 17 de Noviembre de 1989, por la que se conceden subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 158, 1 de Diciembre de 1989).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Orden del 20 de Diciembre de 1989, por la que se anulan asignaciones a varios Proyectos de Innovación Educativa, aprobados por orden de 18 de Noviembre de 1988.* (BOC nº 7, 15 de Enero de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Orden de 29 de Diciembre de 1989, por la que se establecen los módulos económicos para actividades de perfeccionamiento dirigidas al profesorado no universitario.* (BOC nº 9, 19 de Enero de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Plan de perfeccionamiento de la Consejería de Educación.* Gobierno Autónomo de Canarias

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 5 de Marzo de 1990, por la que se convocan bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 39, 30 de Marzo de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 8 de Marzo de 1990, por la que se convoca concurso para la financiación de Proyectos de Investigación.* (BOC nº 58, 9 de Mayo de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990): *Orden del 8 de Marzo de 1990, por la que se hacen públicos nuevos Cursos de Especialización para la habilitación de profesores de Educación General Básica, a los efectos previstos en la orden de esta Consejería de 2 de Enero de 1990.* (BOC nº 35, 21 de Marzo de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden de 20 de Marzo de 1990, por la que se convoca concurso para la concesión de*

subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1990. (BOC nº 38, 28 de Marzo de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 2 de Abril de 1990, por la que se convoca concurso para la adjudicación de bolsas de viajes para la asistencia a Congresos y Reuniones Científicas. (BOC nº 46, 16 de Abril de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 12 de Abril de 1990, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios. (BOC nº 71, 8 de Junio de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 9 de Mayo de 1990, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivo para la realización de actividades de perfeccionamiento del profesorado. (BOC nº 66, 28 de Mayo de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 10 de Mayo de 1990, por la que se crean los Centros de Profesores comarcales de Gáldar, Santa Lucía de Tirajana, Icod y Granadilla. (BOC nº 63, de 21 de Mayo de 90).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 15 de Mayo de 1990, por la que se autoriza impartir nuevas enseñanzas y la ampliación de puestos escolares al centro privado de Formación profesional "María Inmaculada", de Santa Cruz de Tenerife. (BOC nº 66, 28 de Mayo de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 28 de Mayo de 1990, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades de ocio y esparcimiento escolares durante el período vacacional. (BOC nº 71, 8 de Junio de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 29 de Mayo de 1990, por la que se delegan en el Director General de Promoción Educativa, competencias en relación con las bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios. (BOC nº 71, 8 de Junio de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 11 de Junio de 1990, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se convoca Cursos de Especialización en idioma moderno-inglés, para profesores de Educación General Básica que impartan este nivel en centros docentes dependientes de esta consejería, sostenidos con fondos públicos. (BOC nº 80, 29 de Junio de 1990).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990): *Orden del 22 de Junio de 1990, por la que se modifica la del 5 de Marzo, que convoca*

bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios. (BOC nº 80, 29 de Junio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 22 de Junio de 1990, por la que se modifica la del 20 de Marzo, que convoca concurso para la concesión de subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1990.* (BOC nº 80, 29 de Junio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden de 22 de Junio de 1990, por la que se modifica la de 1 de Junio, que establece las unidades de preescolar, Educación General Básica y Educación Especial que han de funcionar en el curso 1990/91, así como el número de puestos de trabajo asignados a cada centro público, clasificado de acuerdo con las especialidades previstas en el artículo 8 del Real Decreto 895/1989.* (BOC nº 80, 29 de Junio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución de 2 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 25 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 3 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 25 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 4 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 25 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 5 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 25 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 6 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 25 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 9 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 25 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 12 de Julio de 1990, por la que se conceden subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1990.* (BOC nº 94, 27 de Julio de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 18 de Julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios.* (BOC nº 110, 31 de Agosto de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 30 de Julio de 1990, por la que se dictan normas para la concesión de licencias por estudios a funcionarios docentes, destinados en centros de nivel no universitario, dependiente de esta consejería.* (BOC nº 121, 26 de Septiembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 1 de Agosto de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento en niveles no universitarios.* (BOC nº 110, 31 de Agosto de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 2 de Agosto de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios.* (BOC nº 110, 31 de Agosto de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 14 de Agosto de 1990, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se convocan Cursos de Especialización en educación musical, para profesores de Educación General Básica que impartan este nivel en centros docentes dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, sostenidos con fondos públicos.* (BOC nº 112, 5 de Septiembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 10 de Octubre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 138, 5 de Noviembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 15 de Octubre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº138, 5 de Noviembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 24 de Octubre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº143, 16 de Noviembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 25 de Octubre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº143,16 de Noviembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Real Decreto 1307/1990, de 26 de Octubre, de modificación de medios adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación.* (BOE nº 2061, del 31 de Octubre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 29 de Octubre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 143, 16 de Noviembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990): *Orden del 8 de Noviembre de 1990, por la que se conceden ayudas a colectivos para la realización de actividades de renovación pedagógica.* (BOC nº 146, 23 de Noviembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 16 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios.* (BOC nº 153, 10 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución de 19 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios.* (BOC nº 153, 10 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución de 20 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de personal, por la que se hace pública la adjudicación definitiva de las plazas de dinamizadores de Formación, ofertadas en comisión de servicio, para el curso 1990/91.* (BOC nº 159, 24 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución de 21 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios.* (BOC nº 153, 10 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 23 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios.* (BOC nº 153, 10 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 23 de Noviembre de 1990, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 158, 21 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Orden del 23 de Noviembre de 1990, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 158, 21 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 27 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 161, 28 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 28 de Noviembre de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 157, 19 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 29 de Noviembre de 1990, de la Dirección de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 157, 9 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1990). *Resolución del 29 de Noviembre de 1990, de las Direcciones Generales de Ordenación y Promoción Educativa, por la que se convocan Cursos de Especialización en perturbaciones del lenguaje y audición (logopedia), para profesores de Educación General Básica que impartan clases en centros docentes dependientes de esta consejería, sostenidos con fondos públicos.* (BOC nº 157, 19 de Diciembre de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 23 de Enero de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se hace pública la relación de centro seleccionados para participar en el proyecto "Abaco-canarias" convocatoria para la Formación del profesorado.*(BOC nº 20,15 de Febrero de 1990).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 30 de Enero de 1991, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivos para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 22, 20 de Febrero de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden del 1 de Febrero de 1991, por la que se establece los módulos económicos para actividades de perfeccionamiento, dirigidas al profesorado no universitario.* (BOC nº 22, 20 de Febrero de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 18/1991, de 21 de Febrero, por el que se establece el régimen general de las ayudas y subvenciones de la Comunidad Autónoma de Canarias.* (BOC nº 27, 1 de Marzo de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 64/1991, de 1 de Abril, del Presidente de la Comunidad Autónoma de Canarias, por el que se convocan elecciones al Parlamento de Canarias.* (BOC 42, 2 de Abril de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 15 de Marzo de 1991, de la Dirección General de Personal, por la que se concede reserva de puesto de trabajo en Centros Públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial, prevista en la Orden de 24 de Octubre de 1990.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 15 de Marzo de 1991 de la Dirección General de Personal, por la que se hace pública la adjudicación provisional de destinos del concurso de traslados entre profesores de Educación General Básica.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 149/1991, de 16 de Julio, del Presidente, por el que se nombra a los Consejeros del Gobierno de Canarias.* (BOC nº 94, 17 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 150/1991, de 16 de Julio, del Presidente, por el que se declara el cese del Vicepresidente del Gobierno de Canarias en funciones.* (BOC nº 94, 17 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 151/1991, de 16 de Julio, del Presidente, por el que se declara el cese en sus funciones de los consejeros del Gobierno de Canarias.* (BOC nº 94, 17 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 14 de Marzo de 1991, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 63, 15 de Mayo de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 15 de Marzo de 1991, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 63, 15 de Mayo de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 22 de Marzo de 1991, por la que se convocan bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 46, 10 de Abril de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 22 de Marzo de 1991, por la que se convoca el Programa de la Investigación e Innovación Educativa para el año 1991 en los niveles no universitarios.* (BOC nº 46, 10 de Abril de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 22 de Marzo de 1991, por la que se convocan subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1991.* (BOC nº 50, 19 de Abril de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 25 de Marzo de 1991, por la que se anula la concesión de parte de una ayuda a colectivo para la realización de actividades de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 53, 26 de Abril de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 10 de Abril de 1991, por la que se convoca concurso para la concesión de bolsas de viaje para la asistencia a Congresos y Reuniones Científicas.* (BOC nº 52, 24 de Abril de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 11 de Abril de 1991, por la que se anula la concesión de una ayuda a un*

colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado. (BOC nº 68, 22 de Mayo de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 17 de Mayo de 1991, por la que se anula la concesión de una ayuda a colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 83, 24 de Junio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 24 de Mayo de 1991, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se convocan Cursos de Actualización Científico-Didáctica, en las áreas de lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias sociales y educación física, destinados al profesorado de Educación General Básica y de Enseñanzas Medias.* (BOC nº 77, 10 de Junio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 29 de Mayo de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 93, 15 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 3 de Junio de 1991, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se convoca Concurso de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros.* (BOC nº 79, 14 de Junio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 6 de Junio de 1991, de la Dirección General de Personal, por la que se hace pública la convocatoria para cubrir, en régimen de comisión de servicio, puestos de trabajo para el curso 1991/92 en el equipo de apoyo a la reforma y perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 87, 1 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 6 de Junio de 1991, de la Dirección de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 92, 12 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 18 de Junio de 1991, por la que se convoca concurso para la financiación de proyectos de investigación.* (BOC nº 87, 1 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 19 de Junio de 1991, por la que se anulan las concesiones de ayudas a colectivos para la realización de actividades de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 108, 16 de Agosto de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 3 de Julio de 1991, de la Dirección de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 97, 22 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 11 de Julio de 1991, por la que se hace pública la resolución del Programa de desarrollo de la investigación e innovación educativa para el año 1991, en los niveles no universitarios*. (BOC nº 100, 29 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 12 de Julio de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 106, 12 de Agosto de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 15 de Julio de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 106, 12 de Agosto de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 147/1991, de 17 de Julio, de reestructuración de la administración de la Comunidad Autónoma de Canarias*. (BOC nº 95, 18 de Julio de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 9 de Septiembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se anula la concesión de una bolsa de ayuda para la asistencia a una actividad de perfeccionamiento del profesorado*. (BOC nº 132, 7 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 10 de Septiembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 133, 9 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 212/1991, de 11 de Septiembre, de Organización de los Departamentos de la Administración Autonómica de Canarias*. (BOC nº 122, 16 de Septiembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 11 de Septiembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se anula la concesión de una bolsa de ayuda para la asistencia a una actividad de perfeccionamiento del profesorado*. (BOC nº 132, 7 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 12 de Septiembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 136, 16 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 18 de Septiembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 136, 16 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 23 de Septiembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 21, 21 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 24 de Septiembre de 1991, por la que se conceden subvenciones a colectivos de docentes para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el año 1991*. (BOC nº 138, 21 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 3 de Octubre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se anula la concesión de una bolsa de ayuda para la asistencia a una actividad de perfeccionamiento del profesorado*. (BOC nº 141, 28 de Octubre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 7 de Octubre de 1991, por la que se convoca concurso para centros docentes públicos de B.U.P. y F.P. que deseen participar en el Programa "Abaco-canarias" sobre introducción de las nuevas tecnologías de la informática en la enseñanza*. (BOC nº 147, 4 de Noviembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 21 de Octubre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se anulan concesiones de bolsas de ayuda para la asistencia a diversas actividades de perfeccionamiento del profesorado*. (BOC nº 152, 18 de Noviembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución 22 de Octubre de 1991, de la Educación General de Promoción Educativa, por la que se anula la concesión de una bolsa de ayuda para la asistencia a una actividad de perfeccionamiento de profesorado*. (BOC nº 151, 15 de Noviembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 11 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 158, 2 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 11 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Personal, por la que se hace pública la adjudicación definitiva de los puestos de trabajo ofertados para el equipo de apoyo a la reforma y perfeccionamiento del profesorado, por resolución de 6 de Junio de 1991*. (BOC nº 164, 13 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 12 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 158, 2 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 14 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 158, 2 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 15 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 158, 2 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 18 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 158, 2 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 19 de Noviembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 162, 11 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 26 de Diciembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de*

perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios. (BOC nº 163, 12 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Decreto 305/1991, del 29 de Noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.* (BOC nº 161, 9 de Diciembre de 1991).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Orden de 20 de Diciembre de 1991, por la que se anula determinadas asignaciones a proyectos de innovación educativa, aprobados por orden de 11 de Julio de 1991.* (BOC nº 33, 11 de Marzo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1991). *Resolución de 23 de Diciembre de 1991, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se hace pública la relación de subvenciones concedidas a alumnos de cursos ocupacionales de Educación Compensatoria.* (BOC nº 11, 24 de Febrero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Decreto 2 / 1992 de 17 Enero por el que se modifica el Decreto 18/1991 de 21 de febrero, por el que se establece el Régimen General de las ayudas y subvenciones de la Comunidad Autónoma de Canarias.* (BOC nº 12, 27 Enero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 22 de Enero de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se modifica resolución de 23 de diciembre de 1991, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados para participar en el proyecto "Abaco-canarias".* (BOC nº 22, 14 de Febrero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Formación del profesorado I. Fundamentos.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Formación del profesorado II. Planificación.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 24 de Enero de 1992, por la que se nombra nuevo vocal del Consejo Escolar de Canarias.* (BOC nº 20, 10 de Febrero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución del 31 de Enero de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convoca Cursos de Actualización Científico Didáctica en Educación Infantil y Primaria, destinados al profesorado de Preescolar y Enseñanza General Básica.* (BOC nº 21, 12 de Febrero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 4 de Febrero de 1992, por la que se convoca la selección de participantes en la actividad de escuelas viajeras para el año 1992.* (BOC nº 21, 12 de Febrero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 21 de Febrero de 1992, por la que se sustituyen los vocales representantes de la administración educativa en el Consejo Escolar de Canarias.* (BOC nº 31, 6 de Marzo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 21 de Febrero de 1992, por la que se convoca la selección de participantes en la actividad de escuelas viajeras en el ámbito del archipiélago Canario, para el año 1992.* (BOC nº 1, 6 de Marzo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 27 de Febrero de 1992, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad del anexo al convenio suscrito el 20 de febrero de 1990 entre el Ministerio de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Canarias para el desarrollo del Programa de escuelas viajeras en el año 1992.* (BOC. nº 7, de 23 de Marzo de 1991). (BOC nº 45, 8 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 10 de Marzo de 1992, de la Secretaría General Técnica, por la que delegan atribuciones en los Directores Territoriales de Educación.* (BOC nº 39, 25 de Marzo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 19 de Marzo de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados para la actividad de escuelas viajeras para el año 1992.* (BOC nº 46, 10 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Corrección de errores de la orden de 20 de Marzo de 1992, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades de ocio y esparcimiento escolares durante el período vacacional.* (BOC nº 55, 1 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 26 de Marzo de 1992, por la que se convoca ayudas para la realización de campañas de asociacionismo entre alumnos de E.E.M.M. de centros públicos o privados concertados no universitarios, dependientes de esta consejería.* (BOC nº 47, 13 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 30 de Marzo de 1992, por la que se dictan normas para la elección de Órganos Unipersonales de Gobierno en los Centros públicos no universitarios dependientes de esta consejería.* (BOC nº 47, 13 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden del 6 de Abril de 1992, por la que se convocan becas y ayudas para el fomento de la investigación en la Comunidad Autónoma de Canarias.* (BOC nº48, 15 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 7 de Abril de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados para la actividad de escuelas viajeras canarias para el año 1992.* (BOC nº 55, 1 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución 20 Abril 1992, por la que se convoca subvenciones a movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades de profesores para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el curso 92/93.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución 20 Abril 1992, por la que se convoca la constitución de Grupos Estables y Equipos de Centros en los niveles no universitarios, para la realización de proyectos de innovación en el curso 1992/1993.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución 21 Abril 1992 por la que se convoca Seminario Permanentes para la Formación del profesorado de centros públicos y privados concertados en los niveles no universitarios, durante el curso 1992/1993.* (BOC nº 59, 8 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 22 de Abril de 1992, por la que se conceden los premios de educación e inventiva para alumnos de E.G.B. y EE.MM. en su cuarta edición.* (BOC nº55, 1 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 23 de Abril de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, por la que se convocan Cursos de Formación para equipos directivos de centros públicos específicos de Educación Infantil, E.G.B. y EE.MM. de la Comunidad Autónoma de Canarias.* (BOC nº 61, 12 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución del 27 de Abril de 1992, de la Dirección General de Ordenación e innovación educativa, por la que se convoca plazas para asistir a un curso de lengua inglesa a celebrar en Dublín, durante el verano de 1992, dirigidos a profesores de EGB.* (BOC nº 59, 8 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 4 de Mayo de 1992, por la que se anula la concesión de una ayuda a un colectivo de Renovación Pedagógica para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 71, 1 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución del 12 de Mayo de 1992 de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa por la que convoca la constitución de Grupos Estables y memorias en los niveles no universitarios para la realización de proyectos de innovación en el curso 92-93.* (BOC nº 65, 20 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 15 de Mayo de 1992, por la que se establece el régimen de concesión de ayudas y subvenciones en materia cultural.* (BOC nº 71, 1 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 15 de Mayo de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, por la que se convoca un Curso de Actualización Científica y Didáctica en educación ambiental dirigido al profesorado de E.G.B. y Enseñanza Secundaria.* (BOC nº 71, 1 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 15 de Mayo de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convoca once Cursos de Actualización Científica y Didáctica, en diferentes áreas, orientados a la Educación Secundaria Obligatoria.* (BOC nº 71, 1 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Corrección de errores de la Orden de 15 de Mayo de 1992, publicada en el BOC nº 71, de 1 de Junio de 1992, por la que se establece el régimen de concesión de ayudas y subvenciones en materia cultural.* (BOC nº 111, 10 de Agosto de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 18 de Mayo de 1992, por la que se establece la regularización del régimen aplicable a las ayudas o subvenciones que concede la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para la realización de obras de reforma, ampliación y mejora en centros docentes públicos (R.A.M.), durante el ejercicio económico de 1992, a través de convenios de colaboración.* (BOC nº 68, 25 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 20 de Mayo de 1992, por la que se convocan subvenciones a Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones y Sociedades de profesores para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el curso 1992/93.* (BOC nº 75, 10 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 20 de Mayo de 1992, por la que se convoca ayudas y subvenciones en materia de cultura.* (BOC nº 72, 3 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 20 de Mayo de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación*

Educativa, por la que se convoca un Curso de Actualización Científico y Didáctica en el área de tecnología, orientada a la E.S.O. (BOC nº 73, 5 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 1 de Junio de 1992, por la que se adjudican ayudas a centros concertados de Canarias para la reparación de establecimientos e instalación de equipos escolares. (BOC nº81, 19 de Junio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 1 de Junio de 1992, por la que se completan y precisan algunos aspectos de la Orden de 6 de Abril de 1992, sobre convocatoria de becas y ayudas para el fomento de la investigación en Canarias. (BOC nº 76, 11 Junio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 8 de Junio de 1992, por la que se anulan determinadas asignaciones a proyectos de innovación educativa, aprobados por orden de 11 de Julio de 1991 y modificados por orden de 25 de Noviembre de 1991. (BOC nº 104, 29 de Julio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 10 de Junio de 1992, por la que se abre nuevo plazo en la convocatoria de ayudas para la realización de campañas de asociacionismo entre alumnos de E.E.M.M. (BOC nº 87, 29 de Junio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 11 de Junio de 1992, por la que se dictan normas para la elaboración de los presupuestos generales de la Comunidad Autónoma de Canarias para 1993. (BOC nº 84, 24 de Junio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 19 de Junio de 1992, de la Dirección General de Infraestructura Educativa, por la que se delegan atribuciones en los Directores Territoriales de Educación. (BOC nº 91, 6 de Julio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 22 de Junio de 1992, por la que se convocan bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en niveles no universitarios. (BOC nº 90 3 de Julio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 15 de Julio de 1992, por la que se rectifica la base XI, apartado b.2 de la orden de 22 de Junio de 1992, por la que se convocan bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios. (BOC nº 104, 29 de Julio de 1992).*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 17 de Agosto de 1992, por la que se anuncia convocatoria para la concesión de*

subvenciones a las asociaciones de alumnos, a las asociaciones de padres de alumnos y a sus respectivas federaciones y confederaciones, de centros públicos o privados concertados no universitarios. (BOC nº 122, 31 de Agosto de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 24 de Agosto de 1992, por la que se convoca prórroga del Programa de investigación e innovación educativa para el año 1992 en los niveles no universitarios.* (BOC nº 122, 31 de Agosto de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 14 de Julio de 1992, por la que se convocan ayudas a centros docentes para el desarrollo de actividades de apoyo y fomento de la educación ambiental realizada por alumnos en los niveles educativos de Enseñanza Básica y Media para el curso 1992/1993.* (BOC nº 126, 7 de Septiembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 28 de Julio de 1992, por la que se anula la concesión de ayuda a un colectivo para la realización de una actividad de perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 127, 9 de Septiembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 31 de Agosto de 1992, por la que se anuncia la contratación, por el sistema de adjudicación directa, del suministro de equipos y material con destino a las actividades del Programa educativo sobre nuevas tecnologías de la información "Abaco-canarias", dependiente de esta consejería.* (BOC nº 129, 14 de Septiembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 15 de Septiembre de 1992, por la que se conceden subvenciones a movimientos de renovación pedagógica, asociaciones y sociedades de profesores para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado, para el curso 1992/93.* (BOC nº 145, 16 de Octubre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 9 de Octubre de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se hace pública la resolución de la convocatoria de constitución de Grupos Estables en los niveles no universitarios, para la realización de proyectos de innovación en el curso 1992/1993.* (BOC 148, 23 de Octubre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 24 de Septiembre de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dotan iniciativas para la dinamización lectora en Centros de Educación Primaria y EGB.* (BOC nº 149, 26 de Octubre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 30 de Septiembre de 1992, por la que se conceden ayudas para la realización de campañas de asociacionismo entre alumnos de Enseñanzas Medias de centros públicos o*

privados concertados dependientes de esta consejería. (BOC nº 146,19 de Octubre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 30 de Septiembre de 1992, por la que se anuncia convocatoria para la concesión de subvenciones a las asociaciones de padres de alumnos de Centros Públicos, para la realización de actividades extraescolares.* (BOC nº 146, 19 de Octubre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 15 de Octubre de 1992, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se determina el número y distribución de Seminario Permanentes para el curso 1992/93, convocados por Resolución de 21 de Abril de 1992.* (BOC nº 8, 18 de Enero de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 22 de Octubre de 1992 de la Dirección General de Promoción Educativa, por lo que se conceden bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 159, 18 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 27 de Octubre de 1992, por la que se resuelven las reclamaciones sobre subvenciones a asociaciones de padres de alumnos, asociaciones de alumnos y sus respectivas federaciones y confederaciones.* (BOC nº 160, 20 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 28 de octubre de 1992, sobre constitución y designación de los Órganos de Gobierno de los Centros Docentes Concertados.* (BOC nº152, 2 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 9 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayudas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 10 de Noviembre de 1992, por la que se modifican determinados aspectos de la convocatoria general de becas y ayudas a la investigación realizada por orden de 6 de Abril de 1992, en lo relativo a "becas para profesores visitantes".*(BOC nº 158, 16 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 10 de Noviembre de 1992, por la que se resuelve la convocatoria de prórrogas del Programa de investigación e innovación educativa para el curso 1992/93, en los niveles no universitarios.* (BOC nº 160, 20 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 10 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 10 de noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 11 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 11 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden del 12 de Noviembre de 1992, por la que se conceden ayudas a centros docentes para el desarrollo de actividades de apoyo y fomento de la educación ambiental, realizadas por alumnos en los niveles educativos de enseñanza básica y media para el curso 1992/93*. (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 12 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios*. (BOC nº 165, 30 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 13 de Noviembre de 1992, por la que se corrigen errores en la orden de 28 de Octubre de 1992, sobre constitución y designación de los Órganos de Gobierno de los Centros docentes concertados*. (BOC nº 160, 20 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 13 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se sustituyen los responsables de algunos Grupos Estables para el desarrollo de proyectos de innovación educativa aprobados por Resolución de 9 de Octubre de 1992*. (BOC nº 162, 25 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 16 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 165, 30 de Noviembre de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución de 26 de Noviembre de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se anulan bolsas de ayuda para asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº1, 1 de Enero de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden del 1 de Diciembre de 1992, por la que se establecen los módulos económicos para actividades de perfeccionamiento dirigidos al profesorado no universitario.* (BOC nº177, 25 de Diciembre 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Convocatoria de cursos, propuesta por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, para el curso 92/93.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 5 de Febrero de 1993, por la que se nombra vocal del Consejo Escolar de Canarias.* (BOC nº23, 22 de Febrero de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Decreto 45/1993, 26 de Marzo, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Ceps.* (BOC nº 45, 12 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Formación del profesorado I. Fundamentos.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Formación del profesorado II. Planificación.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución del 31 de Enero de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se convocan Cursos de Actualización Científico Didáctica en Educación Infantil y Primaria.* (BOC nº 21, 12 de Febrero de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución 21 Abril 1992, por la que se convoca Seminario Permanentes para la Formación del profesorado de centros públicos y privados concertados en los niveles no universitarios, durante el curso 1992/1993.* (BOC nº 59, 8 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Resolución 12 de Mayo, por la que se convoca la constitución de Grupos Estables y*

Equipos de Centros en los niveles no universitarios, para la realización de proyectos de innovación. (BOC nº 65, 20 de Mayo de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1992). *Orden de 20 de Mayo por la que se convocan subvenciones a movimientos de renovación pedagógicas, asociaciones y sociedades de profesores para la realización de actividades de Formación y perfeccionamiento del profesorado.* (BOC nº 75, 10 de Junio de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 26 de Marzo de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan cursos de Formación para equipos directivos de centros públicos específicos de Educación Infantil, de Educación General Básica, de Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Enseñanzas Medias de la Comunidad Autónoma de Canarias.* (BOC nº 47,14 de Abril de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución del 26 Marzo 1993 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por lo que se establecen los periodos de solicitud y condiciones para el abono de gastos de matrícula de cursos de perfeccionamiento para el profesorado de Formación profesional y módulos profesionales.* (BOC nº 48,15 Abril 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Orden 29 de Marzo de 1993, por la que se establece el régimen de concesión de las licencias por estudios para funcionarios docentes.* (BOC nº 43,7 de Abril de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Decreto 45/1993, de 26 de Marzo, por la que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.* (BOC nº 45, 12 de Abril de 1992).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Orden de 31 de Marzo de 1993, por la que se hace pública la convocatoria para la selección de participantes en la actividad de escuelas viajeras en el ámbito del archipiélago canario, para el año 1993.* (BOC nº 49,16 de Abril de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución del 12 de Abril de 1993, de la Dirección General de Personal por la que se convocan licencias por estudios, para el curso 1993/94, destinadas a funcionarios de carreras de cuerpos docentes no universitarios, dependientes de esta consejería.* (BOC nº 54, 26 de Abril 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 12 de Abril de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convoca la constitución de Equipos de Centro en los niveles no universitarios, para la realización de proyectos de innovación en el curso 1993/94.* (BOC nº 61, 10 de Mayo de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Corrección de errores del Decreto 111/1993, de 19 de Abril, por el que se nombra al Director General de Promoción Educativa.* (BOC nº 64, 17 de Mayo de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 22 de Julio de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convoca un curso de metodología del inglés en la Educación Primaria destinado al profesorado de Educación General Básica y Educación Primaria.* (BOC nº 107, 20 de Agosto de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Orden de 11 de Agosto de 1993, por la que se convocan bolsas de ayuda individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento del profesorado en los niveles no universitarios.* (BOC nº 108, 23 de Agosto de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 16 de Agosto de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se anula la asignación concedida a un Grupo Estable, por Resolución de 9 de Octubre de 1992 (BOC nº148, de 23 de Octubre de 1992), para desarrollar un proyecto de innovación durante el curso 1992/93.* (BOC nº 113, 3 de Septiembre de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 15 de Octubre de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convoca la constitución de grupos de trabajo en los niveles no universitarios para la financiación y realización de proyectos de animación a la lectura y dinamización de bibliotecas, para el curso 1993/94.* (BOC nº 140, 3 de Noviembre de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 19 de Octubre de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se resuelve la convocatoria de constitución de Equipos de Centros en los niveles no universitarios, para la realización de proyectos para el diseño y desarrollo de actividades de fomento de la educación ambiental realizadas por los alumnos en el curso 1993/94.* (BOC nº140, 3 de Noviembre de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 15 de Noviembre de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se resuelve la convocatoria de constitución de Grupos Estables en los niveles no universitarios, para la realización de proyectos de innovación en el curso 1993/94.* (BOC nº 150, 26 de Noviembre de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 17 de Noviembre de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se corrigen errores de la Resolución de 19 de Octubre de 1993, que resuelve la convocatoria de constitución de Equipos de Centros en los niveles no*

universitarios, para la realización de proyectos para el diseño y desarrollo de actividades de fomento de la educación ambiental. (BOC nº154, 16 de Diciembre de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Resolución de 2 de Diciembre de 1993, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se conceden subvenciones económicas individuales para la asistencia a actividades de perfeccionamiento en los niveles no universitarios*. (BOC nº161, 22 de Diciembre de 1993).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1993). *Orden de 23 de Diciembre de 1993, por la que se crea el Centro de Profesorado de La Gomera*. (BOC nº 5, 12 de Febrero de 1994).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1994). *Resolución de 3 de Enero de 1994, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se acepta la renuncia de varios profesores responsables de Grupos Estables al desarrollo de proyectos de innovación educativa, aprobados por resolución de 15 de noviembre de 1993, (BOC nº 150, de 26 Noviembre de 1993)*. (BOC nº 15, 4 de Febrero de 1994).

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1994). *Resolución de 17 de Enero de 1994, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan 12 cursos de Formación en Educación Infantil y Primaria*. (BOC nº 19, 14 de Febrero de 1994).

Cabero, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En Villar, L.M. (Coord.). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona. PPU.

Clopin, M.y col (1990). Une methodologie pour repérer les effects de la formation continue dans les établissements scolaires. *Reserche et formation*, nº 8, 45.

Colás, M^a T. y Rehollo, A (1995) *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla Kronos.

Comunidad Autónoma Vasca. Iraprest (1992-93): *Plan de Formación*. Departamento de Educación, universidades e investigación. Gobierno Vasco. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones.

Darling-Hammond, L. y col(1989). Accountability for professional practice. *Teacher's college record*, 91, 1.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.

- De Vicente, P. (1995). La Formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L.M. *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Edt. Mensajero.
- D'Hainaut, L. (1988). *Los sistemas educativos. Análisis y regulación*. Madrid: Narcea.
- Estebaranz, A. (1994). Evaluación de Programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En Villar, L.M. (Coord.). *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona. PPU.
- Feiman, S (1979). Technique and Inquiry in teacher education; A curricular case study. En *Curriculum Inquiry*, vol. ix, 63-79.
- Fernández-Ballester, R. (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández, R. (1987). Ciencia, ideología y política en Evaluación de Programas. *Revista de Psicología Social*, 3, 159-181.
- Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. En Gage, N.L. (De.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gairín, J.(1992). Els reptes de la reforma. *Actas de las jornadas de enseñanza: L'ensenyament en el marc de la reforma*. Cambrils. Documento policopiado
- Gairín, J. (1996). La Formación Permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cataluña: En Villar, L.M: *La Formación Permanente del profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Colección práctica en Educación. Barcelona: Oikos-Tau
- Gallego, M^a J.(1994). Estrategias para promover la reflexión del profesor. Serie de documentos técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Granada: Force.
- García, A. (1996): Marcos de referencia para la Evaluación de la Formación Permanente: En Villa, A. (coord): *Evaluación de experiencias y tendencias en la Formación del profesorado*. Bilbao: Edt. Mensajero.
- Gardner, W.E.(Eds.) (19): *The education of teachers*. New York : Longman.
- Gimeno, S. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de Formación de profesores. *Educación y Sociedad*, nº 2, 51-72.
- Gimeno, S. y Perez G. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Gliessman,D.H.(1984). Changing teaching performance. En Kath, L.G. y Raths, .D.(Eds.). *Advances in teacher education*. Volume1. Norwod: Ablex publishing corporation, 95-111.

Goodman, J. (1987). Reflexión y Formación del Profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, 284, septiembre-diciembre, 223-244.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*: San Francisco: Jossey bass pub.

Halpin, D.; Croll, P. y Redman, K. (1990). Teachers' perceptions of the effects of in-service education. *British educational research journal*, vol 16, nº2, 23-46.

House, E.R. (1989). How We Think about Evaluation. En House, E.R. (de.). *New directions in educational evaluation*. Londres: The falmer press.

Imberón, F. (1989). *La Formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

Imberón, F. (1996). Un acercamiento a la situación actual de la Evaluación de la Formación Permanente del profesorado en la Europa del cambio. Villa, A. (coord.) *Evaluación de experiencias y tendencias en la Formación del Profesorado*. ICE. Universidad de Deusto. Estudios e investigaciones, 83-101.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de Evaluación para Programas, Proyectos y Material Educativo*. México: Trillas.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.

Lowyck, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. Actas del I congreso internacional sobre *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 227-249.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Mathison, S. (1992). *An evaluation model for inservice teacher education*. *Evaluation and program planning*, vol. 15, 255-261.

Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. (BOE 4 de Julio de 1985).

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE, nº 238, 4-9-90).

McHaney, J. y Impey, W. (1988). *Staff development: A review of de literature on effective programs and recomendations for futures program development*. Paper presented at the anual meeting of the mid- south educational researchass, Louisville.

Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Centros de Profesores*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Mec.

Ministerio de Educación y Ciencia (1983). *Real Decreto 2091/1983, de 28 de Julio sobre traspaso de funciones y servicio de la administración del estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación*. (BOE nº 0187 del 6 de Agosto de 1983).

Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Informe sobre la Formación Permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Mec.

Mingorance, P. (1994). Evaluación de actividades de Desarrollo Profesional. En Villar, L.M. (Coord.): *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona . PPU.

Montero, L. (1990). *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la Formación en ejercicio del profesorado de enseñanzas medias de Galicia, informe de investigación*. Santiago: Universidad de Santiago.

Montero, L. (1996). La Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad de Galicia. En Villar (coord.). *La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.

Municio, P. (1991). La evaluación segmentada de los Programas. *Bordon*, 43(4), 375-395.

Parrilla, A. (1994). Evaluación de Programas de integración. En Villar, L.M. (Coord.). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

Pérez, A. (1987). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la Formación del Profesorado*. Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.

Peter, J. (1984). *Teaching intentionality, reflection and routines*. In Halkes R. y Olson J.K. (Eds.): *Teaching thinking: A nex perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and zeitlinger.

Peter, J. (1985). *Reflections: a ker concept in teacher education*. In Halkes R. y Olson J.K. (Eds.). *Teaching thinking: A nex perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and zeitlinger.

Pugh, R.C. y otros (1985). *A synthesis of research on methods of training in teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.

Rodríguez, J. (1996). *La Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias*. En Villar, L.M. *La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Colección práctica en Educación. Barcelona: Oikos-Tau.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Teacher college press.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new desing for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-bass publishers.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Wittrock (edit.). *La investigación en la enseñanza y enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós-Ecuador. Mec.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smyth, W.J. (1992). Teachers work and the politics of reflection. *American educational Research Journal*, 29 (2), 267-300.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.
- Stufflebean, D.T. Y otros (1985). *Conducting educational needs assessment.* Boston: Kluwer-Nighott Publ.
- Suárez, M.T.(1990). Needs assessment studies en Houston. *Handbook of research on teacher education.* New York. Macmillan, 26-31.
- Tejedor, F. J.(1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y Evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- Van Tulder, M.; Veenman, S. y Sieben, J. (1988). Features of effective in-service activities: results of a delphi-study. *Educational studies*, Vol.14, nº 2, 209-223.
- Van Tulder, M.; Veenman, S. Y Sieben, J. (1991). Characteristics of effective inservice programmes and activities: results of a Dutch survey. *Educational studies*, Vol.17, nº1: 25-49.
- Villa, A. (1992). El director de centros docentes y el liderazgo cooperativo. En Villar, L.M. (coord). *Desarrollo Profesional centrado en la escuela.* Granada: Force .
- Villa, A. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la Formación del profesorado.* Bilbao: Ed. Mensajero.
- Villar, L.M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma.* Valencia: Promolibro.
- Villar, L.M.(1990). El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal. Granada: I.C.E., Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Villar (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. En Villar, L.M.(Dir.) *Desarrollo de un Programa de mejora de organización en centros educativos a partir de un modelo de Evaluación participativa*. Madrid: C.I.D.E.
- Villar, L.M. (1994) (Coord). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Villar, L.M.(1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Villar, L.M. (1995). *La Formación Permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Colección práctica en educación. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L.M. y otros (1995). La Formación Permanente y su Evaluación en la Comunidad Autónoma Andaluza. En Villar, L.M . *La Formación Permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Colección práctica en Educación. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L.M. y De Vicente, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para los centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Weill, M. y Joice, B. (1978). *Information processing models of teaching*. Englewood cliffs: Prentice-hall, INC.
- Weis, C.H. (1991). *Investigación evaluativa*. México:Trillas.
- Yarger, S. J. Y Galluzzo G.R.(1983). Toward solving the dilemmas of research on inservice teacher education. En Howey, K.R.y Zabalza, M.(1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1987). *Lo práctico, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores*. En La Formación práctica de los profesores. Actas del symposium sobre prácticas escolares. Santiago: Tórculo, 153-199.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.
- Zeichner, K.M. (1992). Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education Programan reforms. En Valli, L. (Ed.). *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. Albany: State university of New york press, 161-173.
- Zeichner, K.M. (1993). Traditiond of practice in US. preservice teacher education programs. *Teaching and teacher education*, 9 (1), 1-13.
- Zeichner, K.M. y Liston, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-bass.

Zeichner, K.M. y Tabachnick, R. (1991). *The reflective practitioner in teaching and teacher education*. Comunicación AERA annual meeting, Chicago.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO III. MUESTRA Y PROCESO

	Páginas
1. SUJETOS Y SUS CONTEXTOS	
1.1. Profesores en entrenamiento	157
1.2. Contexto de centro	162
1.3. Contexto de entrenamiento	163
2. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CANARIAS	165
3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN	166
4. FASES DE ENTRENAMIENTO DE FORMACIÓN PERMANENTE	
4.1. Fase A. Conferencias y/o ponencias y/ video-conferencias	169
4.2. Fase B. Seminarios permanentes	171
4.3. Fase C. Prácticas en Centros	171
BIBLIOGRAFIA	172

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO III. MUESTRA Y PROCESO

A lo largo del presente capítulo, trataremos de acercarnos al conocimiento de los diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso de la investigación y del contexto donde se desarrolla el mismo y se potencia la estructuración del desarrollo del Plan de Formación. De ahí que este capítulo esté destinado a la presentación de los rasgos de los profesores como alumnos, el contexto del centro donde trabajan y el contexto de entrenamiento que permite el desarrollo de dicha experiencia de Formación Permanente. Como quiera, que la Formación de los profesores se realiza en un doble contexto, de una parte la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de otra el centro educativo, es por lo que se hace necesario contemplar ambos planteamientos.

Seguidamente, describimos algunas características generales sobre la muestra de los 16 profesores participantes en el **Curso de Formación de Educación Infantil**, organizado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.

1. SUJETOS Y SUS CONTEXTOS

Comenzamos este apartado dedicando unas breves líneas para explicitar algunos rasgos significativos de los profesores participantes en el **Curso de Especialización de Educación Infantil**. Años de experiencia docente, plan de Formación inicial, niveles donde han impartido docencia, años de experiencia en la Educación Infantil, motivos por los que accedieron a este nivel educativo, vías de acceso a la Formación docente y características del contexto donde imparten docencia en el momento de la investigación, son los aspectos que nos han permitido acercarnos hacia algunos aspectos biográficos del profesor.

1.1. Profesores en entrenamiento

A lo largo del desarrollo del presente trabajo denominamos a los profesores que participan en la investigación y en el **Curso de Especialización**, con expresiones terminológicas del tipo “alumnos”, “profesores en entrenamiento”, “profesor-alumno” o “profesor-participante”.

El profesorado-participante en la presente investigación posee una experiencia docente que oscila entre 8 y 30 años (cuadro 30). Han formado parte de diferentes planes de Formación inicial del Profesorado, planes que van en función de los tres existentes en nuestro país, de los 4 implementados en los últimos 50 años en España. Planes de Formación inicial que responderían a lo largo de los últimos años a la identificación de la denominación del plan 50, plan 67, plan 71 y el actual plan de

Formación. Para mayor esclarecimiento de la distribución relacional entre el binomio profesor-plan, veamos el siguiente esquema (cuadro 29).

Cuadro 29. Años de experiencia del profesorado en entrenamiento

PROFESORADO/CASO PARTICIPANTE	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
Profesor nº 1	10 años
Profesor nº 2	24 años
Profesor nº 3	30 años
Profesor nº 4	22 años
Profesor nº 5	23 años
Profesor nº 6	20 años
Profesor nº 7	22 años
Profesor nº 8	25 años
Profesor nº 9	20 años
Profesor nº 10	8 años
Profesor nº 11	22 años
Profesor nº 12	24 años
Profesor nº 13	18 años
Profesor nº 14	23 años
Profesor nº 15	13 años
Profesor nº 16	18 años

Cuadro 30. Plan de acceso de Formación

Nº /CASO DE PROFESOR	PLAN 50	PLAN 67	PLAN 71
02, 03, 04, 05, 08, 12	6	0	0
06, 07, 09, 11, 14, 15	0	6	0
01, 10, 13, 16	0	0	4

El recorrido educativo que presentan a lo largo de sus trayectorias docentes son muy variados, accediendo prácticamente al conocimiento de los diferentes niveles educativos de los distintos planes planteados (cuadro 31).

Cuadro 31. Niveles educativos donde han ejercido

NIVELES EDUCATIVOS/ MODALIDADES	PROFESOR/CASO
Todos (preescolar más EGB)	02, 03, 04, 09, 11, 14, 15
Ciclo Inicial	01, 05, 07, 08, 10, 13, 16
Ciclo Medio	01, 05, 07, 08, 10, 13, 16
Ciclo Superior	07, 13
Educación Especial	12
Educación de Adulto	14, 16
Profesor de Apoyo	15

El tiempo de permanencia de cada profesor en los niveles anteriormente citados queda esbozado en las tablas siguientes. En el cuadro 33 perfilamos la temporalización docente en el ciclo inicial y en el cuadro 34 presentamos la misma relación pero atendiendo al ciclo medio.

Cuadro 32. Años en cada nivel educativo: ciclo inicial

TEMPORALIZACIÓN	PROFESOR/CASO
meses	09
1 año	07
3 años	10, 14
5 años	12, 13, 15
7 años	01, 05
9 años	04
11 años	02
14 años	03, 11
15 años	08
17 años	16

Cuadro 33. Años en cada nivel educativo: ciclo medio

TEMPORALIZACIÓN	PROFESOR/CASO
meses	09
1 años	04, 08
2 años	07, 15
3 años	01, 13
5 años	14
6 años	02, 03, 05, 12
7 años	11

En el cuadro 34 presentamos la relación de los años de permanencia del profesorado en entrenamiento correspondiente al ciclo superior, mientras que en cuadro 36 incluimos la temporalización de éstos en otras modalidades del sistema educativo.

Cuadro 34. Años en cada nivel educativo: ciclo superior

TEMPORALIZACIÓN	PROFESOR/CASO
meses	09
1 años	02, 04
2 años	07, 11, 13, 15
3 años	03
4 años	14

Cuadro 35. Años en cada nivel educativo: otras modalidades

MODALIDAD	TEMPORALIZACIÓN	PROFESOR/CASO
Ed. Especial	1 año	14
Ed. Adulto	2 cursos	14
	1 curso	16
Apoyo	1 año	15

Al desarrollarse la presente investigación con una muestra de profesores que acceden a la Especialización en el nivel educativo de Infantil, no podemos cerrar el presente apartado sin presentar la experiencia en este nivel educativo de los mismos. Temporalmente hablando, la distribución de los años de experiencia de cada uno de los profesores-alumnos, oscila entre uno y veinte años académicos (cuadro 36).

Cuadro 36. Años de Experiencia en la Educación Infantil

TEMPORALIZACIÓN	PROFESOR/CASO
1 curso	1
9 años	2
1 curso y 3 meses	3
11 años	4
10 años	5
20 años	6
5 años	7
8 cursos	8, 14
19 años	9
2 años	10
3 años	11, 16
13 años	12
7 años	13
6 años	15

Los profesores en entrenamiento acceden a la Educación Infantil por múltiples motivos, que se agruparían desde el no esclarecimiento del por qué de su dedicación a tal nivel, hasta los aspectos emocionales que este nivel proporciona (gusto, gratificación, identificación, atracción) e incluso los propios de los imperativos de la Administración Autonómica (asegurar, destino).

Cuadro 37. Motivos por los que acceden a la Educación Infantil

MOTIVOS	PROFESOR/CASO
No contesta	01, 03
Gusta, gratificación	04, 05, 06, 07, 09, 15
Identificación personal	05, 09, 11, 14
Atracción, curiosidad del mundo infantil	08, 12
Asegurar el puesto de trabajo	11
Destino, necesidad del centro, adscripción	02, 12, 15
Gusto por los alumnos de esta etapa y por tener posibilidades de elegir una plaza	13
Gusta este nivel educativo y los niños de esta edad	10, 16

Las vías de acceso a la Formación Permanente de los profesores en entrenamiento responden a los medios de corte más tradicional. Prueba de ello es que estos van desde la clásica asistencia a la modalidad-curso de Formación, hasta la modalidad de autoFormación, a través de lectura de libros o revistas relacionados con el mundo infantil o con cuestiones meramente educativas (cuadro 38).

Cuadro 38. Formación a lo largo de su trayectoria docente

Modalidad de Formación	Profesor/Caso
No contesta	03
Cursos	01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Libros	01, 02, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 16
Seminarios	01, 02, 06, 09, 11, 12
Revistas	02, 07, 08, 09, 12, 13, 14, 16

1.2. Contexto de Centro

El contexto de los centros donde ejercen como docente los profesores participantes en la presente investigación, están ubicados dentro de la ubicación de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria (Las Palmas, Lanzarote y Fuerteventura). Las variables que definen las características del medio donde imparten docencia responden en líneas generales: (i) a las de un centro público-rural, (ii) con diferencias en la dotación del número de unidades, aunque según el número de unidades existentes en el centro educativo y las tres modalidades existentes en el sistema educativo, detectamos que el profesorado en entrenamiento en su mayoría forma parte de un centro de menos de 8 unidades (cuadro 39), (iii) presentan diferencias entre los años que cada profesor lleva en el centro donde trabajan actualmente. En la actualidad los años de experiencia docente en el mismo centro vienen determinados entre 18 años y 1 años, (iv) los años de dedicación en el campo profesional docente viene marcado por un destino itinerante durante algunos años de la carrera docente.

Cuadro 39. Tamaño del centro donde trabajan

Unidades de Centro	Profesor/Caso
Menos de 8 unidades	01, 02, 05, 06, 10, 12, 15, 16,
Más de 8 unidades	03, 04, 07, 08, 11, 14,
Más de 16 unidades	09, 13,

Cuadro 40. Años de Permanencia en el actual centro

Años de permanencia	Profesor/Caso
1 año	13
2 años	01, 9
3 años	10
4 años	15
5 años	07, 14
6 años	16
9 años	05, 11
10 años	03, 12
11 años	04, 06
16 años	02
18 años	08

1.3. Contexto de Entrenamiento

Dado que cualquier modelo de Formación está inmerso en un contexto determinado, con una características propias de identidad que demandan unas necesidades concretas, seguidamente describiremos las características históricas y contextuales de la Universidad de Las Palmas y del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Por el real decreto 1284/1978, de 14 de Abril (B.O.E. del 12/VI/78) se crea, dependiente de la Universidad de La Laguna, la Escuela Universitaria Politécnica de Las Palmas de Gran Canaria, que con sede en esta ciudad impartirá, además de los ya existentes de Ingeniería Técnica Industrial, los estudios de Ingeniería Técnica de Telecomunicación, Ingeniería Técnica Naval, Ingeniería Técnica Topográfica e Ingeniería Técnica de Obras Públicas.

El 30 de Octubre de 1979 (Ley 29/1979) se crea la Universidad Politécnica de Las Palmas que cuenta, inicialmente con la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, la Escuela de Ingeniería Industrial, la Escuela Universitaria Politécnica y las Escuelas Universitarias de Arquitectura Técnica y de Ingeniería Técnica Agrícola (ambas con sede en La Laguna). Creándose, además, la Escuela Universitaria de Informática.

La Universidad Politécnica de Las Palmas fija su sede en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, con ámbito de su distrito universitario en las provincias de Las Palmas y Sta. Cruz de Tenerife. El 30 de Diciembre de 1986 (Ley 14/1986, de 30 de Diciembre (B.O.C. del 14/I/87 y B.O.E. del 9/III/87), se cambia el nombre de la Universidad Politécnica de Las Palmas pasando a denominarse Universidad Politécnica de Canarias. Por el decreto 213/1987 de 13 de Noviembre (B.O.C. del 30/XI/87) del

Gobierno Autónomo de Canarias, se segrega de la Escuela Universitaria Politécnica a la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones y se crea la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad Politécnica de Canarias.

Por último (Ley 5/1989 de 4 de Mayo; B.O.C. del 8 y B.O.E. del 5/VI) se reorganizan administrativamente los estudios universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias, pasando la Universidad Politécnica de Canarias a denominarse definitivamente Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de ámbito regional y con la posibilidad de impartir todo tipo de estudios cualquiera que sea su carácter (técnico, científico o humanístico).

En 1992, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria cuenta con los siguientes centros: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (sección Empresariales); Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación; Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales; Escuela Técnica Superior de Arquitectura; Facultad de Ciencias Médicas y de la Salud; Instituto de Educación Física de Canarias; facultad de Geografía e Historia; Facultad de Ciencias Jurídicas; Facultad de Ciencias del Mar; Facultad de Informática; Facultad de Veterinaria; Facultad de Filología y Centro Superior de Formación del Profesorado.

Las Escuelas Universitarias existentes son Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación; Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes; Escuela Universitaria de Estudios Empresariales; Escuela Universitaria de Informática; Escuela Universitaria Politécnica; Ingeniería Técnica de Obras Públicas; Ingeniería Técnica Topográfica; Ingeniería Técnica Industrial, Ingeniería Técnica Naval y Turismo.

Una vez realizada la adscripción de los nuevos centros y reajustada la estructura de la Universidad con la creación de nuevos Departamentos, esta Universidad siente la necesidad de configurar su plantilla docente. Por lo que se intenta, en un breve período de tiempo, consolidar los puestos docentes, planteando la oferta de llevar las plazas de Profesor Asociado a Titular y las de Titular a Cátedras, bien de Escuela o de Facultad. Anteriormente a esto, aunque de forma casi paralela, el profesorado del I.C.E. se adscribe a dos de los Departamentos de nueva creación: Educación y Psicología y Sociología.

Ubicados en el Departamento de Educación, se recibe la invitación para formar parte del programa de especialización de Educación Infantil para la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria. Las condiciones mínimas para llevar a la práctica dicho curso, consiste en que es necesario un director o directora del curso y un coordinador/a del curso. El director/a sería miembro de la Universidad y la coordinadora profesora de EGB y nombrada por la Dirección General de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Desde el departamento es la primera experiencia que se realiza al respecto y es llevada a cabo durante los últimos tres años académico.

En la actualidad dicha experiencia es dirigida, coordinada y orientada por diferentes miembros del departamento de educación, sin que ello implique la no participación de agentes de otros departamentos universitarios e instituciones educativas. Señalar los siguientes cursos de Especialización: Educación Infantil (0-3 años), Educación Infantil (3-6 años), Pedagogía Terapéutica, y Audición y Lenguaje.

2. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CANARIAS

El curso académico 97-98, será el previo a la escolarización total de la población infantil con esta edad en el Archipiélago Canario, tanto a nivel público como a nivel privado, según fuentes periodísticas de nuestra Comunidad. Alrededor del 80% de la población Infantil de 3 años de las islas quedará escolarizada durante el curso 96-97, respondiendo a la ejecución del plan de implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil de la Consejería. En la Provincia de Las Palmas (Lanzarote, Fuerteventura) son 60 las unidades autorizadas en los colegios públicos para una etapa que no es obligatoria en el sistema de enseñanza. La progresión de la oferta de Educación Infantil, en su segundo ciclo ha sido a nivel regional importante en términos cuantitativos y cualitativos si no olvidamos que dentro del territorio nacional esta Comunidad autónoma es una de las más retrasadas en la implementación de la reforma.

Así hasta el curso 1993-1994 las unidades autorizadas eran sólo 40 y, mientras se implantaba de acuerdo al calendario Logse el segundo ciclo de educación primaria, se incrementaba en tan sólo 60 aulas nuevas para el curso 95-96. En los cursos sucesivos el aumento fue casi de efecto multiplicador ya que en el 94-95 se sumaron 120 nuevas unidades; en el 95-96 más de 160 y, de acuerdo a las previsiones de la administración educativa, el próximo de 1996-97 será más del centenar. De acuerdo al plan de implantación, el pasado curso alrededor de diez mil niños canarios de esa edad estaban escolarizados en aulas de infantil.

La paridad en el reparto de población escolarizada entre los centros públicos y privados era un hecho, por debajo del treinta por ciento en ambos. El porcentaje de unidades se inclinará, no obstante a partir del próximo curso 96-97 a favor de la red pública que escolarizarán aproximadamente al cincuenta por ciento de los niños con 3 años, mientras los colegios privados casi mantendrán su oferta. Las previsiones del plan puesto en marcha por los actuales responsables de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo, desde el curso 94-95 estiman que para el próximo año escolar 1997-1998 queden escolarizados el cien por cien de la población de 3 años de las islas.

Sin embargo, la oferta de unidades sería menor que en cursos anteriores, toda vez que la aminoración de la tasa de nacimientos en el archipiélago constatada en los últimos años no obliga a continuar la progresión de aumento de nuevas aulas. La administración educativa del gobierno canario ha estimado que los mayores incrementos en el número de unidades autorizadas se han concentrado entre los cursos

93-96 por encima del cien por cien, mientras que los del 96-97 y 97-98 se colocarán por debajo de ese porcentaje.

Para el curso 96-97 en la isla de Gran Canaria son cincuenta y siete las nuevas unidades autorizadas que se reparten en un total de cincuenta y tres colegios públicos. Esa cifra llega hasta las sesenta sumando las aulas autorizadas en las islas de Fuerteventura y Lanzarote, contabilizando hasta los cincuenta y nuevos centros. Por zonas, en las del Noroeste son un total de quince distribuidas en colegios de San Nicolás de Tolentino, Agaete, Santa María de Guía, Gáldar y Arucas, estos dos últimos con el mayor número de aulas. En la capital Gran Canaria son veinticuatro las nuevas aulas autorizadas en veintidós colegios en diversas zonas del municipio de Las Palmas de Gran Canaria con lo que se continúa en la línea de cubrir el importante déficit de este respecto de la escolarización de alumnos de tres años. En la zona centro de la isla sólo se ha autorizado una unidad, en el colegio Juan del Río Ayala de Santa Brigida, mientras en el Sureste de la isla de Las Palmas de Gran Canaria, son catorce en centros pertenecientes a Telde, Ingenio, Agüimes y Santa Lucía de Tirajana. Otras tres se abrirán en colegios de Mogán.

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN

En el curso escolar 94-95, desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, se plantean como objetivo necesario formar al profesorado en torno al nuevo perfil de educador(a) y la implantación de nuevas especialidades en la Educación Infantil, atendiendo a las características de la etapa, a los procesos formativos de la identidad personal de la infancia y adolescencia, a una concepción constructivista del aprendizaje y al reconocimiento de la diversidad dentro del modelo comprensivo de la Logse (BOC, nº19).

Por todo ello, se convoca para toda la Comunidad Autónoma un total de 12 cursos de Formación de 200 horas cada uno dirigidos al profesorado de educación infantil y primaria, con destino en centros públicos dependientes de la Consejería de educación. Las características propias del curso en líneas generales son las siguientes (BOC, nº19):

- (i) se desarrollará en tres fases (I- II- III), en varias modalidades (presencial y no presencial) y con una temporalización determinada
- (ii) la fase I se llevará a cabo en horario lectivo por un período de seis semanas. Durante la fase II se desarrollará la elaboración de un tema relativo a los conocimientos propios y específicos de las distintas modalidades. En la fase III se presentará una Memoria con el objetivo de analizar y valorar lo diseñado
- (iii) podrá participar en este curso todos los profesores funcionarios del cuerpo de maestros en centros públicos de la Comunidad de Canarias, que tengan como requisito no poseer habilitación en ninguna de las especialidades de los cursos; además del profesorado que se encuentre en situación de plaza

suprimida; profesorado mal adscrito y profesorado de centros incompletos o escuelas unitarias.

(iv) a evaluación de los asistentes al curso, así como la evaluación del propio curso se realizará por una comisión formada por el director/a del curso; un representante del profesorado asistente y un representante de la dirección general de ordenación e innovación educativa.

(v) para evaluar a los participantes se tendrá en cuenta la asistencia y participación en las fases presenciales (85%); elaboración y exposición de un tema y el informe del directora/a del curso.

(vi) Los contenidos propuestos en la resolución del B.O.C.(Boletín Oficial del Gobierno Autónomo de Canarias) señalando anteriormente para el desarrollo del curso son los siguientes:

(1) desarrollo del niño y la niña hasta los seis años. Principales factores que intervienen en su desarrollo. Etapas y momentos más significativos.

(2) el desarrollo infantil en el primer año de vida. El conocimiento del cuerpo y de los objetos. El movimiento. El papel de los adultos en el primer año.

(3) el desarrollo psicomotor en los niños y niñas hasta los seis años. La psicomotricidad en el círculo de la Educación Infantil.

(4) desarrollo sensorial y perceptivo. La sensación y percepción como fuente de conocimientos. La organización sensorial y perceptiva. La intervención educativa.

(5) el desarrollo de la personalidad. El desarrollo afectivo en los niños y niñas de cero a seis años. Aportaciones de distintos autores. La conquista de la autonomía. Directrices para una correcta intervención educativa.

(6) el niño descubre a otros. Proceso de descubrimiento, de vinculación y aceptación. La escuela como institución socializadora. Principales conflictos de la vida en grupo. Relaciones del niño con los adultos.

(7) desarrollo cognitivo hasta los seis años. El conocimiento de la realidad. La observación y exploración del mundo físico, natural y social. Génesis y Formación de los principales conceptos.

(8) influencia de las principales corrientes pedagógicas en la Educación Infantil. Visión actual de sus aportaciones. Experiencias renovadoras relevantes. Valoración crítica.

(9) aportaciones de las principales corrientes psicológicas a la Educación Infantil. Valoración crítica.

(10) la familia como primer agente de socialización. La transformación de la función educativa de la familia a lo largo de la historia. Expectativas familiares respecto a la Educación Infantil. Relaciones entre la familia y el equipo docente.

(11) educación para la salud. Actitudes y hábitos referidos al descanso, higiene y actividad Infantil. Prevención de accidentes, primeros auxilios y enfermedades infantiles. Criterios para la intervención educativa.

- (12) alimentación, nutrición y dietética. Alimentación equilibrada y planificación de menús. Trastornos infantiles relacionados con la alimentación. Las horas de comer como momentos educativos.
- (13) la educación sexual en la etapa Infantil. Descubrimiento e identificación con el propio sexo. La construcción de los roles masculino y femenino. Estrategias educativas para evitar la discriminación de género.
- (14) consecución de las capacidades generales de la etapa mediante los objetivos y contenidos de las áreas del currículo de Educación Infantil.
- (15) principios de intervención educativa en Educación Infantil. EL enfoque globalizador. Sentido y significatividad del aprendizaje. Una metodología basada en la observación y en la experimentación. Su concreción en el marco del proyecto curricular.
- (16) La programación en el primer ciclo de Educación Infantil. Objetivos, contenidos y metodología adecuada para los niños y niñas de cero a tres años.
- (17) la programación en el segundo ciclo de Educación Infantil. Objetivos, contenidos y propuestas metodológicas más adecuadas para este ciclo. Las distintas unidades de programación.
- (18) la incorporación de los niños y niñas al centro de Educación Infantil. La planificación del periodo de adaptación. El papel de la familia y del equipo docente.
- (19) la función del maestro o maestra en Educación Infantil. La intencionalidad educativa. Relaciones interactivas entre el niño y el educador. El maestro como miembro del equipo educativo y su relación con las familias.
- (20) la organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo.
- (21) equipamiento, material didáctico y materiales curriculares en Educación Infantil. Selección, utilización y evaluación de los recursos materiales.
- (22) el desarrollo del lenguaje. Lenguaje y pensamiento. Evolución de la comprensión y de la expresión. La comunicación no verbal. Problemas más frecuentes en el lenguaje infantil.
- (23) la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la Educación Infantil. Técnicas y recursos para la comprensión y la expresión oral. La intervención educativa en el caso de lenguas de contacto.
- (24) la literatura Infantil. El cuento: su valor educativo. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales o escritos. Actividades a partir del cuento. La biblioteca de aula.
- (25) la educación musical en Educación Infantil. El descubrimiento del sonido y del silencio. Características y criterios de selección de las actividades musicales. Los recursos didácticos. El folklore popular.
- (26) evolución de la expresión plástica en los niños y niñas. Elementos básicos del lenguaje plástico. Objetivos, contenidos, materiales, actividades,

estrategias metodológicas y de evaluación de la expresión plástica. Modelos y estereotipos.

(27) la expresión corporal. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas.

(28) la influencia de la imagen en el niño. La lectura e interpretación de imágenes. El cine, la televisión y la publicidad. Criterios de selección y utilización de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la Educación Infantil.

(29) Formación de capacidades relacionadas con el desarrollo lógico-matemático. Recursos didácticos y actividades adecuadas a la etapa de Educación Infantil.

(30) la continuidad entre la Educación Infantil y primaria. Situación actual. Medidas curriculares y vías de coordinación.

4. FASES DE ENTRENAMIENTO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

El Curso se desarrolla atendiendo a una serie de bloques temáticos, entendiendo éstos como el aglutinamiento de los diferentes contenidos establecidos en la legislación correspondiente (BOC, nº 21).

De este modo, desde la dirección del curso se procede a la estructuración por bloques temáticos: (i) psicología evolutiva en la Educación Infantil; (ii) lenguaje y literatura en la Educación Infantil; (iii) música en la Educación Infantil; (iv) psicomotricidad en la Educación Infantil; (v) educación sexual en la Educación Infantil; (vi) nuevas tecnologías en la Educación Infantil; (vii) educación familiar en la Educación Infantil y (viii) didáctica y organización escolar en la Educación Infantil. Dichos bloques se desarrollan en las siguientes fases y del siguiente modo.

4.1. Fase A. Ponencias

En esta fase la estrategia aplicada consiste en la impartición por parte de profesores expertos en los diferentes bloques temáticos anteriormente reseñados, de forma semanal, con una temporalización diaria por sesión de 3 horas, después de haber finalizado el profesorado sus tareas docentes o de 5 horas en sesiones de mañana durante el último mes.

La temporalización de esta fase es de 100 horas y se desarrolla desde el mes de marzo hasta el mes de julio del año 1995. La secuencia presentada a lo largo del Curso de Especialización en esta fase, siguiendo criterios de graduación, coherencia lógica, estructura coordinada entre las diferentes fases, e incluso disponibilidad de los expertos y ubicación espacial es la siguiente:

Cuadro 41. Distribución de horas, contenidos y ponentes del curso

DÍAS	HORAS	BLOQUES TEMÁTICOS	PONENTE(S)
Lunes	5-8	Psicología Evolutiva	Prof. Titular de Escuela de la ULPGC
Martes	5-8	Psicología Evolutiva	Prof. Titular de Escuela de la ULPGC
Miércoles	5 -8	Psicología Evolutiva	Prof. Titular de Escuela de la ULPGC
Jueves	5-8	Psicología Evolutiva	Prof. Titular de Escuela de la ULPGC
Viernes	5-8	Psicología Evolutiva	Prof. Titular de Escuela de ULPGC

Cuadro 42. Distribución de horas, contenidos y ponentes del Curso

DÍAS	HORAS	BLOQUES TEMÁTICOS	PONENTES
Lunes	5-8	Lenguaje y literatura	Prof. Catedrática de Escuela de la ULPGC
Martes	5-8	Lenguaje y literatura	Prof. Catedrática de Escuela de la ULPGC
Miércoles	5-8	Lenguaje y literatura	Prof. Catedrática de Escuela de la ULPGC
Jueves	5-8	Música	Prof. Catedrática de Escuela de la ULPGC
Viernes	5-8	Música	Prof. Catedrática de Escuela de la ULPGC

Cuadro 43. Distribución de horas, contenidos y ponentes del Curso

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9-11.30	La Salud	La Salud	La Salud	Psico-motricidad	Psico-motricidad
12-2.30	La Plástica	La Plástica	La Plástica	Psico-motricidad	Psico-motricidad

Cuadro 44. Distribución de horas, contenidos y ponentes del curso

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9-11.30	Entrega de memorias	Nuevas Tecnologías	Ed. Familiar	Ed. Sexual	Ed. Sexual
12-2.30	Entrega de memorias	Nuevas Tecnologías	Ed. Familiar	Ed. Sexual	Charla Coloquio

4.2. Fase B. Seminarios Permanentes

Esta fase consiste en reuniones periódicas del profesorado en Formación, durante un día a la semana. El profesorado deberá intercambiar los conocimientos adquiridos entre la fase a y la fase b. Las sesiones se temporalizan en 50 horas, una duración semanal de 3 horas, desde abril hasta el mes de junio del curso académico 1994-1995, teniendo en cuenta algunas horas de dedicación para el desarrollo de las diferentes tareas demandadas. La directora del curso y la coordinadora establecen las orientaciones oportunas con los profesores sobre las diferentes cuestiones planteadas para la elaboración de la Memoria final que deben presentar al finalizar el Curso de Especialización.

Cuadro 45 .Temporalización de los Seminarios Permanentes/Ponencias

	S.S.P.(B)	HORARIO	PONENCIAS (A)	AULA
Lunes	5-8 horas	Miércoles	5-8 horas	ICE
Lunes	5-8 horas	Miércoles	5-8 horas	ICE
Lunes	5-8 horas			ICE
Lunes	5-8 horas	Miércoles	5-8 horas	ICE
Lunes	5-8 horas			ICE
Lunes	5-8 horas	Miércoles	5-8 horas	ICE
Lunes	5-8 horas			ICE
Lunes	5-8 horas	Miércoles	5-8 horas	ICE
Lunes	5-8 horas	Miércoles	5-8 horas	ICE

4.3. Fase C. Prácticas en Centros

Esta fase consiste en la asistencia del profesorado a un centro escolar donde esté implantada la Educación Infantil dentro del entorno de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria. La dedicación a esta fase del programa es de 250 horas y se desarrolla de forma paralela con las fases anteriores. Durante esta fase las dos modalidades posibles son (i) el profesor en Formación debe asistir a un centro de enseñanza no universitaria donde se imparta la Educación Infantil y (ii) el profesorado cuente con

experiencia en la Educación Infantil, por lo que administrativamente se les convalida el desarrollo práctico de esta fase.

Cuadro 46. Años de experiencias del profesorado de Ed. Infantil agrupados por intervalos

Años de experiencia en Educación Infantil	Número de profesores según años de experiencia
De 1 a 5 años	5
De 5 a 10 años	4
De 10 a 15 años	5
De 15 a 20 años	2

BIBLIOGRAFÍA

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1978). *Resolución de 12 de Junio de 1978, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1979). *Resolución de 30 de Octubre de 1979, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1986). *Resolución 30 de Diciembre de 1986. Ley 14/1986, de 30 de Diciembre. BOC del 14 de Enero de 1987 y BOE del 9 de Marzo de 1987.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1987). *Resolución de 17 de Enero de 1987, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1987). *Resolución de 9 de Marzo de 1987, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1987). *Resolución de 30 de Noviembre de 1987, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Resolución de 5 de Junio de 1989, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1989). *Resolución de 8 de Junio de 1989, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1995). *Resolución de 9 de Enero de 1995, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan Cursos de Especialización en Educación Infantil, educación artística-música, educación física, educación especial y audición y lenguaje, para profesorado funcionario del cuerpo de maestros que imparta clases en centros docentes dependientes de esta consejería.*

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (1994). *Resolución de 17 de Enero de 1994, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan 12 cursos de Formación en Educación Infantil y primaria.* (BOC nº 19, 14 de Febrero de 1994).

Ministerio de Educación y Ciencia (1978). *Real Decreto 1284/1978 de 14 de Abril.* (BOE del 12 de Junio de 1978).

Rodríguez, J. (1992). Proyecto docente. *Formación del Profesorado.* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (inédito).

CAPÍTULO IV. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

	Páginas
1. RECOGIDA DE DATOS	
1.1. Técnica de recogida de datos	176
1.1.1. La Carpeta docente (Teaching portfolio)	177
1.1.1.2. Cuestionarios	183
1.1.1.3. Entrevistas	193
1.1.1.4. Diarios-Viñetas	196
2. ANÁLISIS DE DATOS	
2.1. Cuestionarios	199
2.1.1. Identificación personal y del centro	201
2.1.2. Contenidos	205
2.1.3. Metodología	210
2.1.4. Clima en el aula	215
2.1.5. Papel del profesor	222
2.1.6. Estilo del profesor	229
2.1.7. Utilidad, uso y forma del conocimiento	233
2.1.8. Descripción de preferencias reales	235
2.1.9. Descripción de sentimientos reales	241
2.1.10. Uso del conocimiento	246
2.1.11. Orientaciones del conocimiento	262
2.1.12. Papel, principios y actividades del lenguaje	265
2.1.13. Papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización del juego	269
2.1.14. Utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución del espacio	272
2.1.15. Importancia, adecuación de los DCB, documentos, temporalización, criterios básicos, elaboración del PEC-PCC, importancia de los DCB	277
2.1.16. Importancia, uso y formación personal sobre la educación sexual	283
2.1.17. Papel, colaboración y temporalización de la educación familiar	287
2.1.18. Tipos de materiales, criterios de utilización y fuentes de orientación de la plástica	291
2.1.19. Recursos más utilizados y su realidad: las nuevas tecnologías	294
2.1.20. Importancia, relación lenguaje-matemáticas y aspectos básicos del desarrollo lógico matemático	298
2.1.21. Importancia de los contenidos, finalidad y actividades sobre la salud	302
2.1.22. Papel, aspectos básicos, áreas psicomotricidad-lenguaje, juego, concepto, estructura y sesión sobre la psicomotricidad	305
2.1.23. Concepto, relación espacio-tiempo, centro-espacio, tipo, flexibilidad, criterios, estructura y tipo de tiempo	311
2.2. Entrevistas	316
2.2.1. Evaluación: observación, modalidades y periodicidad	316

2.2.2. Juego: función, confección y distribución temporal	317
2.2.3. Espacio: tipos, agrupamientos y actividad	321
2.2.4. Diseño curricular: elaboración del PEC-PCC, importancia de los DCB	325
2.2.5. Psicomotricidad: concepto y aspectos básicos	329
2.2.6. Tiempo: concepto, criterios, espacio versus tiempo	333
2.3. Diarios- Viñetas	336
2.3.1. Desarrollo del aula: día de clase y actividades realizadas	336
2.3.2. Características del aula: descripción de la realidad	354
2.3.3. Juego: papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización	365
2.3.4. Espacio: utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución	374
2.3.5. Psicomotricidad: papel, aspectos básicos, áreas, lenguaje-juego, concepto, estructura, función	381
2.3.6. Tiempo: estructura	389
BIBLIOGRAFÍA	398

CAPÍTULO IV. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La enseñanza reflexiva no se puede evaluar por medio de una serie prefijada de procedimientos. Existen múltiples planteamientos para determinar el mérito o valor global de una enseñanza reflexiva (Villar y De Vicente, 1994). Por consiguiente, teniendo en cuenta los diferentes procedimientos existentes a la hora de delimitar el problema investigado, hemos dedicado el siguiente capítulo a la explicitación de los mismos.

1. RECOGIDA DE DATOS

1.1. Técnica de recogida de datos

Afirmaciones realizadas por Villar (1993), desde los años 80 algunos expertos (Gore, 1987; Schon, 1987; Zeichner, 1988; Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Freiber y Waxman, 1990) han enfocado la formación para una enseñanza reflexiva a través de ciertos medios o técnicas para conseguir metas preespecificadas. Zeichner (1988) señala como estrategias empleadas para desarrollar la capacidad reflexiva de los futuros profesores, la investigación en la acción, la etnografía y los diarios (Gallego, 1995).

Miles, Saxl y Lieberman (1988) argumentan que en la estrategia de los seminarios los profesores llevan a cabo procesos reflexivos tanto individuales como en grupo, siendo esta última forma una estrategia básica de cara al fomento de la capacidad reflexiva. De ahí que sea una de las destrezas recomendadas para programas de entrenamiento de "agentes de cambio" (Gallego, 1994). En nuestro país, durante los años 80 años, también se han utilizado estrategias para promover la reflexividad. De este modo (Villar, 1980; Saxl, Miles y Lieberman, 1989) utilizaron cuestionarios, discusión, roole-playing, estudios de casos, solución de problemas, grabaciones en vídeo, entrevistas de compañeros, auto-evaluación y observación (Villar, 1993).

Ya en los años noventa a través de Kottkamp (1990) se configura un catálogo de medios o estrategias formativas para facilitar la reflexión entre profesores y formadores. Entre otras estrategias, incluye la retroacción por medio de instrumentos. Consiste en el uso de escalas e inventarios que ofrezcan a los profesores datos agrupados y útiles para la reflexión sobre sus acciones. Al mismo tiempo McMahon y Bolam (1990) ofrecen una pluralidad de actividades para el desarrollo profesional en la función gestora de un centro: liderazgo centrado en la acción; aprendizaje de la acción; investigación acción; entrenamiento en defensa; torbellino de ideas; estudios de casos; preparación/orientación; asesoría; amistad crítica; análisis de incidentes críticos; entrenamiento en desarrollo; aprendizaje a distancia; memoria de grupo; visita recíproca; trueque de trabajo; contrato de aprendizaje; análisis de estilos de aprendizaje; red de comunicación; desarrollo organizativo; liderazgo asistido por compañero; estudio privado; círculo de calidad; autoperfeccionamiento; sombreado; simulación; entrenamiento en destrezas; gestión de la ansiedad; discusión en grupo estructurado y construcción de equipo (Villar, 1993).

Liston y Zeichner (1990) consideran que la investigación-acción es una forma más de estimular a los estudiantes para que reflexionen sobre sus razones y prácticas educativas. Desde la perspectiva del docente en formación individual y el grupo del seminario, la investigación-acción es solo uno de los diferentes aspectos del programa que los estimulan a asumir una disposición reflexiva hacia su trabajo. El estudiante escribe diarios, participa en seminarios e interactúa con otros formadores de profesores en conferencias de supervisión, que también ayudan a suscitar los tipos de cuestiones sobre su trabajo y su contexto que son obtenidas mediante la investigación-acción. A través de todas estas estrategias se consigue el objetivo de la práctica reflexiva (Gallego, 1994).

Por consiguiente, algunos expertos consideran la importancia de fomentar la reflexión de los profesores como modo de construcción y reconstrucción del conocimiento y el que sean ellos mismos protagonistas de su Desarrollo Profesional. Existen para ello estrategias como:

"trabajo con colegas- en conversaciones reflexivas- y su registro- en dossiers de enseñanza-; la investigación en la acción, la etnografía, los diarios; diferentes formas de supervisión (como la "supervisión compartida", la "enseñanza situacional" y la "supervisión horizontal"); representaciones como los mapas conceptuales y los "árboles semánticos ordenados"; "seminarios" y otras estrategias grupales como la "monitorización de grupo" (a través de historias y conversaciones sobre la práctica); además de la propuesta ya clásica de Schön de diálogo reflexivo a través de los componentes "decir y escuchar" y "demostrar e imitar". La profusión de estrategias así como la posibilidad de combinar una o varias de ellas a través de diversos procedimientos pensamos que es suficientemente importante y válidos para que, si las desarrollamos, uno de los propósitos que la administración se planteaba al comienzo de la Reforma llegue a ser finalmente una realidad promover en los profesores" un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica" (Gallego, 1994)

1.1.1. La Carpeta docente (Teaching portfolio)

La palabra "portfolio" o Carpeta docente para algunos expertos (Graves y Sustain, 1992) puede implicar desde una acumulada carpeta escrita del profesor en entrenamiento hasta un álbum de recortes de un artículo personal. Para otros como Shulman (1992) la Carpeta docente (Teaching portfolio) es una técnica que se está utilizando en la investigación y evaluación educativa, e incluso con fines formativos. Estebaranz (1994) argumenta que es un medio para valorar la calidad de la enseñanza en el que se tiene en cuenta el contexto, el contenido, el conocimiento, la comprensión del profesor, y las relaciones entre estudiantes y profesores. Es un instrumento de formación del profesor a través de la reflexión (Estebaranz, 1994).

Athanasses (1991) considera que "es una técnica que proporciona evidencia sobre el pensamiento y la práctica del profesor". Shulman (1992) define el portfolio como el documento físico que recoge las preguntas de los profesores -"entradas" de una investigación "práctica"- y las respuestas reflexivas que van dando. En él se contiene variedad de información que consta en documentos, preguntas, ensayos, proyectos, deberes para completar en clase, exámenes, interrogantes, autoevaluación del profesor (Estebaranz, 1994). Puede convertirse entonces en un medio de evaluación colaborativa en cuanto que sirve para la reflexión del profesor, pero también para que otros, los

evaluadores, comprendan el significado desde el punto de vista de los sujetos, y además para profundizar en el conocimiento y valoración de las prácticas de enseñanza por el análisis documental y la entrevista entre ellos.

En afirmaciones realizadas por Estebanz (1994) autores como Stroble (1992) consideran que los portfolios o Carpetas docentes son poderosos mecanismos de aprendizaje para todos los profesores inscritos en los programas de formación del profesorado y otros como Biddle (1992) los citan o mencionan como un instrumento válido como soporte o apoyo.

Mientras algunos artículos mencionan problemas con el uso de los portfolios, tal como la confusión del estudiante, dificultades con la clasificación y tiempo de realización, lo cierto es que todos ellos concluyen que los beneficios son extraordinarios. El valor y el esfuerzo que la mayoría de los estudiantes demuestran confirman el beneficio de la participación con los portfolios. Las aclamaciones de los autores para el provecho de los portfolios en la Formación del Profesorado, se acompaña con la carencia o falta de una sólida investigación.

El portfolio es una herramienta para reflexionar sobre la educación durante la Formación del Profesorado. Los portfolios han estado siempre promocionados como una herramienta para reflexionar-pensando, aunque pocos estudios han examinado el uso de los portfolios en los programas de reflexión de la Formación del Profesorado. Otros estudios explorativos usan entrevistas, ensayos y datos sobre encuestas, en la Formación del Profesorado, para pensar reflexionando a través de los procesos de construcción de los portfolios basados sobre las experiencias del profesor.

Las recomendaciones para usar el portfolio en los programas de Formación del Profesorado incluye: (i) centrarse en el conocimiento inicial del proceso y su propósito o motivo, (ii) captar las características del estudiante y expresión individual, (iii) demostrar algunos aspectos estructurales para equilibrar la apertura-terminación de la naturaleza del portfolio, (iv) evaluar el proceso del portfolio y las respuestas de los mismos.

Los portfolios incluso se están utilizando en los colegios públicos del sistema educativo estado-unidense. Conferencias de presentadores, revistas de autores, política de fabricantes elogian al portfolio como una alternativa para agrandar un significado, medir el aprendizaje de los alumnos o estudiantes, y servir de herramienta para reflejar el pensamiento (Graves y Sunstein, 1992). Una prominente o visible organización nacional, la asociación para la supervisión y desarrollo del curriculum, identifican a los portfolios como una de las tres cumbres de tendencias del curriculum en Estados Unidos (Vavrus, 1990).

En algunos países existen proyectos nacionales sobre el portfolio y se estima que a lo largo del año 1995, el 50% de los estudiantes de los colegios públicos están igualmente influenciados por el movimiento o tendencia del portfolio (Graves y Sunstein, 1992). Los portfolios están siempre promocionados como un significado para desarrollar el reflejo del pensamiento.

En una de las más recientes discusiones sobre la reflexión en la Formación de Profesorado (Adler, 1994) ésta es definida variablemente como la premeditación o deliberación sobre la cuestión o materia práctica de la enseñanza (Cruickshank, 1987), pensando acerca de los problemas en el centro de la enseñanza (Schön, 1983, 1987) o cuestionando las metas institucionales o criterios (Zeichner, 1981; Zeichner y Liston, 1987).

Los portfolios o Carpetas docentes pueden ser utilizados para adoptar alguno de estos tres tipos de reflexión. Por ejemplo, los estudiantes en entrenamiento documentan sus preferencias por las estrategias de enseñanza explorando un tema de discusión de enseñanza y justificando sus respuestas, o para ponderar lo cultural y el contexto histórico de la escuela asentada, y cómo esto afecta al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los portfolios o Carpetas docentes no sustituirán la experiencia práctica en las escuelas, pero pueden proporcionar un significado efectivo para enfocar el pensamiento de los estudiantes sobre la clave del asunto y guía del estudiante para revisar sus ideas en horas extraordinarias (fuera del horario escolar).

Olson (1991) observó que la mayor motivación para el uso del portfolio en la Formación del Profesorado parece ser el potencial para el desarrollo del pensamiento de reflexión. Dado el beneficio del uso de los portfolios para el desarrollo del pensamiento reflexivo, hay una sorprendente carencia o falta de discusión sobre los portfolios y su aplicación en los programas de reflexión de la Formación del Profesorado. Mientras algunos artículos y capítulos de libros fomentan la acción de investigación, métodos etnográficos, discusiones, revistas especializadas y casos de estudio como herramientas para reflejar el pensamiento (Zeichner y Liston, 1987; Noffke y Brennan, 1988; Gore y Zeichner, 1991; Yinger y Clark, 1991; Valli, 1992; Adler, 1994; Wade, 1994), los portfolios son raramente mencionados. Algunos autores identifican que el número de artículos publicados sobre los portfolios en la Formación del Profesorado, que pueden ser contrastados con 200 artículos publicados y libros sobre los beneficios de los portfolios como una herramienta para la valoración y reflexión en la escritura, en la lectura, las artes y las ciencias (Barton y Collins, 1993).

Algunos de los estudios se realizan sobre el uso de los portfolios o Carpeta docente en la Formación del Profesorado. El estudio es explorado en su naturaleza: calidad, cantidad, y focos sobre contestaciones. De ahí el cuestionamiento de los siguientes aspectos: (i) ¿cómo los estudiantes de Formación del Profesorado responden a la construcción de los portfolios?, (ii) ¿cómo conocieron la utilidad del portfolio para sus presentes aprendizajes y futuras enseñanzas?, (iii) ¿cómo los portfolios ayudan a los profesores en Formación del Profesorado en los procesos de reflexión?, (iv) ¿qué problemas y desafíos necesitan encontrar en el uso de los portfolios en la Formación de Profesorado? y (v) ¿qué deducciones o descubrimientos de éstas opciones apoyan eficazmente en la reflexión de profesorado usando los portfolios?

Si los profesores en entrenamiento aplican la reflexión sobre el material o la práctica de la enseñanza, los problemas en los medios de la enseñanza o medios institucionales y criterios, las reflexiones se realizan de forma conscientes y empiezan con un foco sobre la experiencia. Los profesores en formación reflexionan sobre sus

trabajos, experiencias en orden para tener sentido, aprender y desarrollar nuevos entendimientos y apreciaciones (Knapp, 1993).

El origen de la palabra “reflexión” viene del latín ‘reflectere’, que significa doblar o inclinar de nuevo. Como un espejo refleja una imagen física, así la reflexión como proceso de pensamiento, nos revela aspectos de nuestra experiencia que debería permanecer escondido y que no habíamos cogido tiempo para examinarlos. Mientras la reflexión envuelve una separación o retroceso desde la experiencia, esto es siempre un proceso conectivo. Cuando reflexionamos descubrimos los vínculos o conexiones entre los diferentes aspectos de nuestra experiencia de vida. Pasadas las experiencias son reconsideradas nuevas informaciones. La reflexión nos permite trazar conclusiones acerca de nuestra experiencia pasada y desarrollar nuevas ideas que nosotros podemos aplicar a nuestras futuras actividades.

Hay muchas palabras utilizadas para representar el proceso reflexivo: resumen, proceso (procedimiento), opinar, meditar, importancia, analizar y evaluar. Mientras cada uno de esos términos, se quedan cortos en significado, incluyen algunos elementos centrales: (i) la reflexión es un proceso de pensamiento deliberado aplicado a una experiencia, idea o asunto, (ii) la reflexión toma tiempo y más tiempo, pudiendo dedicarse a ésto, el más grande potencial para el aprendizaje y entendimiento, (iii) la reflexión puede conducir el crecimiento cognitivo en nuestros entendimientos y apreciaciones, (iv) la reflexión es un ético compromiso (obligación), en el sentido que este debería informar sobre nuestras acciones futuras (Dewey, 1916). Específicamente, se trata de buscar evidencias que den sentido a los profesores en entrenamiento, para que encuentren un significado de “servirse a sí mismo, aprendiendo”, sobre sus experiencias, desarrollando nuevos entendimientos y apreciaciones y reconociendo vínculos (conexiones) entre diferentes aspectos de su experiencia de vida, y formulando ideas para las acciones futuras.

Un portfolio puede ser un grueso material de carpeta, de clasificación, borrador, un artículo o una delgada, cuidada y elegida colección de uno de los mejores trabajos del profesor en entrenamiento. Un portfolio puede incluir el trabajo del profesor en un sumiso tema a lo largo de unos pocos meses, o ser la culminación de años de estudio en un programa académico íntegro del estudiante.

Los educadores deben inspeccionar los portfolios de forma globalizada, como una forma alternativa de valoración o análisis, o como una estrategia para acrecentar o realzar el pensamiento reflexivo. La diversidad de productos que deben ser calificados o etiquetados “portfolio”- Carpeta docente, hacen una definición difícil y universal; no obstante los resultados son algunas nociones generales aceptadas acerca de los portfolios.

Los portfolios (i) representan el crecimiento del profesor en formación y el aprendizaje en horas extraordinarias (Baker, 1993), (ii) no pueden ser elaborados o escritos en una tarde, y ellos deberían incluir más de una o dos reflexiones, (iii) sirven a los propósitos de los profesores en entrenamiento. Ellos proporcionan a los profesores en formación oportunidades y documentos para reflexionar sobre sus aprendizajes. Al

mismo tiempo ofrece a los profesores unos medios o recursos, para evaluar el crecimiento, desarrollo y logros de sí mismo, (iv) proporcionan oportunidades para las preferencias de los profesores (Paulson et al., 1991). Los profesores toman decisiones acerca de los planteamientos sugeridos a través de la metodología aplicada, (v) comprometen el trabajo real del estudiante (Mill, 1990). Los test no pueden revelar todas las facetas del crecimiento de una persona y su potencial; los portfolios son un recurso para el auténtico aprendizaje (Kingore, 1993), (vi) muestran evidencias de una misma reflexión (Mill y Amiran, 1991; Paulson y Meyer, 1991; Sunstein, 1992). Los profesores examinan sus trabajos y reflexionan sobre esto, para asentar las metas adicionales. Ellos pueden pensar en tempranos o prematuros esfuerzos y comparar con piezas tardías para ver como ellos han cambiado.

De este modo el concepto de portfolio o Carpeta docente es definido como la colección, selección y organización del trabajo de los profesores en entrenamiento. La educación del profesorado en horas extraordinarias, que presentan o exponen evidencias de una misma reflexión y aprendizaje. En resumen, el portfolio es configurado como un juego o círculo de artefactos, que representan una gama de decisiones (Murphy y Smith,1992), tan buenas como un registro de cada trabajo personal del profesor y un testimonio para el aumento o ganancia y el crecimiento o desarrollo.

Revisiones realizadas por algunos expertos en Formación del Profesorado, argumentan la existencia en el año 1990, de más de nueve artículos sobre los portfolios en la Formación del Profesorado, acentuando la importancia de la reflexión, preferencias del estudiante y crecimiento en horas extraordinarias (Biddle, 1992; Biddle y Lasley, 1991; Olson, 1991; Stroble, 1992; Stahle y Mitchel, 1993; Barton y Collins, 1993; Touzel,1993).

Bidle y Lasley (1991) argumentan que el portfolio, es válido como un mecanismo para los profesores en formación, para pensar a través de las relaciones de ideas y construcciones de significados basados sobre su propio entendimiento, emergido de las dimensiones personales y profesionales de la enseñanza. Ford y Olhausen (1991) afirmaron, que los portfolios contribuyen en la Formación del docente con el pensamiento reflexivo, descubrimiento de sí mismo, organización y responsabilidad.

Touzel (1993) promovió el análisis del portfolio como un recurso para la mejora de la Formación del Profesorado y concentrar alguna habilidad y comportamientos más importantes, para el desarrollo de la calidad del profesorado. Otros autores citan el interés de los profesores en el portfolio para ambos aprendizajes, y uso futuro en las entrevistas de trabajo. Los portfolios de los profesores reflejan la general noción de aceptación acerca de los portfolios discutidos.

La literatura existente sobre la investigación en este campo es bastante escasa, aunque existen bastantes descripciones de programas, lo cual incluyen algunas informaciones de los profesores en Formación. El único estudio de investigación existente implica 115 alumnos graduados de dos universidades que rellenaron

cuestionarios sobre sus actitudes, hábitos y creencias concernientes al análisis del portfolio (Ford y Ohlhausen, 1991).

Entusiasta información anecdótica, además de fascinante, no son suficiente para justificar cambios en los programas de Formación de Profesorado. Los profesores en formación deben estar tentados, para decidir sus preferencias. Algunos estudios proporcionan un mayor balance de las percepciones de los estudiantes sobre los portfolios, a través de la colección de tres diferentes tipos de información: ensayos de los estudiantes, exhaustivas entrevistas y anónimas encuestas.

Por todo ello el uso de la Carpeta docente, en opinión de algunos autores debe responder a la necesidad de decidir qué es una carpeta docente, cómo se utiliza y para qué le sirve al profesor y cómo se debe construir y usar con facilidad (Dickson, 1991). Parece evidente que de forma individual la Carpeta docente tiene un propósito claro, orientado hacia la valoración de cada uno de los individuos participantes en su elaboración, ya que aprenden de las experiencias a lo largo del desarrollo del mismo. De lo que resulta que la primera cuestión básica será por tanto plantearnos qué queremos hacer y cómo lo realizamos.

Lo más importante ante este planteamiento es considerarlo como parte legítima para realizar una valoración que contribuye en las mejoras del proceso educativo a condición de que la individualidad de aprender con planteamientos metacognitivos sentidas de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, no presenten resistencia en el área de estudio (Paulson y Paulson 1991). Sólo a través de un semejante se puede comprender al profesor y aprender a trabajar juntos resaltando los puntos débiles y no débiles para la corrección de los mismos cuando sea posible.

A corto plazo, la Carpeta docente sirve para valorar la ayuda de aprender a favorecer íntegramente y conscientemente la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la Carpeta docente proporciona al profesor la posibilidad de examinarse del aprendizaje de su proceso desde el punto de vista de aprender. Todo ello puede implicar un proceso costoso cuando desde la implicación se va detectando direcciones diferentes entre lo que sucede o lo que a veces se fingen que está ocurriendo.

Cuando la Carpeta docente es parte del desarrollo de un curso y por tanto contiene el trabajo producido en un periodo de 12 a 15 semanas, el uso del portfolio para valorar y guiar al profesorado a aprender, es algo limitado por que el aprendizaje y profesorado están simultáneamente trabajando con el proceso de crear un portfolio, al mismo tiempo que de forma inmediata permite la inmersión en la reflexibilidad pensando. Cualquiera que se implica en el portfolio para valorar debe reconocer la necesidad de invertir mucho tiempo en las complejas actividades que se pueden ir realizando.

Si consideramos la posibilidad de usar minuciosamente la Carpeta docente en un específico programa de estudio o a lo largo de un curso académico los estudiantes y profesores podran ser constructible ocupándose en observar a los estudiantes trabajando y progresando a medida que transcurre el tiempo, es decir después de 2 a 4 años de forma continua. La extensión de la Carpeta docente está para algunos expertos determinada por

un tiempo periódico que abarca desde su proceso inicial hasta la puesta en práctica de lo adquirido.

1.1.1.2. Cuestionarios

En la evaluación de programas, el cuestionario es un instrumento útil para evaluar las percepciones, expectativas, problemas y valoración de las personas implicadas en él (profesores, alumnos, directivos, padres) e incluso para que puedan expresar sus propuestas de mejora (Zabalza 1992). En esta línea Estebaranz (1994) argumenta que ello podría dar lugar a una comparación entre lo que el programa es y pretende y lo que cada uno de los participantes piensa o percibe o estima sobre él.

El cuestionario es una de las técnicas más simples y utilizadas en evaluación (Schratz, 1992; Estebaranz, 1994). Las reflexiones escritas son una forma de documentos personales en los que se vierte la reflexión sobre algún tema (Yinger y Clark, 1988). Las instrucciones dadas para realizar las reflexiones escritas fueron mínimas para promover la iniciativa personal y evitar la homogeneidad de planteamientos. No hubo limitaciones respecto al tiempo para realizar la reflexión, ni respecto al formato o la extensión de la reflexión. Cada profesor reflexiona sobre aspectos del proceso instructivo, sin ningún elemento que condicione su reflexión y sin intervenir ninguna persona ajena a este proceso (Yinger y Clark, 1988; Moral, 1994).

Las reflexiones escritas se realizan a lo largo de las distintas fases y de la temporalización del desarrollo del Programa de Especialización. Preguntas escritas, abiertas o cerradas, que exigen respuestas escritas. Los Cuestionarios elaborados giran en torno al acercamiento del profesor en formación y del investigador hacia cuestiones tan relevantes como (i) datos de identificación personal y del centro; (ii) contenidos; (iii) metodología; (iv) clima en el aula; (v) papel del profesor; (vi) estilo personal del profesor; (vii) conocimiento; (viii) práctica diaria; (ix) utilización de los objetivos; (x) metodología; (xi) lenguaje; (xii) juego; (xiii) espacio; (xiv) diseño curricular; (xv) educación afectivo-sexual; (xvi) educación familiar; (xvii) plástica; (xviii) nuevas tecnologías; (xix) desarrollo lógico-matemático; (xx) salud; (xxi) psicomotricidad y (xxii) tiempo.

De este modo, se comienza por indagar en cuestiones de información general relacionadas con el profesorado en entrenamiento, para posteriormente continuar aumentando el grado de acceso al conocimiento de los mismos. Para tal fin se elabora el cuestionario primero, denominado datos de identificación personal y del centro. Datos de identificación personal y del centro donde imparten docencia en la actualidad, que giran en torno a la indagación personal sobre los años de dedicación a la docencia, plan de formación cursado, niveles educativos donde ha enseñado, años en cada nivel educativo, motivos por los que accedió a la Educación Infantil, vías de acceso de su formación que a lo largo de su trayectoria docente. En relación al centro nos preocupa la categoría del centro, número de unidades y años de permanencia en el mismo.

Una vez cubierta la información general, se comienza a completar la Carpeta docente de cada profesor, adjudicándole una carpeta y número concreto a cada profesor

participante, donde posteriormente se van aglutinando los diferentes apéndices obtenidos. De este modo se logra la realización de 16 carpetas docentes, respondiendo de este modo al total de la muestra de profesores participantes en la experiencia.

Cuadro 47. Cuestionario identificación personal de los participantes en el programa

Cuestionario: Identificación Personal	
Experiencia docente	
1.	¿Cuándo comenzó a enseñar?
2.	¿Cómo accedió a la enseñanza? (plan de formación)
3.	¿Cuáles son los diferentes niveles educativos donde ha enseñado
4.	¿Cuántos años en cada nivel?
5.	¿Años de experiencia en la Educación Infantil?
6.	¿Cuáles son los motivos por los que accedió a la Educación Infantil
7.	Las vías de acceso para su formación a lo largo de su desarrollo profesional han sido (cursos, revistas, libros, profesores...)
Datos del centro	
8.	Tipo de centro donde trabaja actualmente
	- público
	- privado
	- tamaño
	menos de 8 unidades
	mas de 8 unidades
	mas de 16 unidades
	- procedencia
	rural
	periférico
	urbano
9.	Años de permanencia en el centro actual

Continuamos con el cuestionario segundo donde se pretende la reflexión del profesorado sobre los aspectos cubiertos con los contenidos en la Educación Infantil, la secuenciación de presentación y la aplicación de los mismos en el proceso instructivo.

La organización de la educación en ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo de los tres a los seis, así como en áreas o ámbitos de experiencias, tiene la finalidad de contribuir a la concreción y determinación de sus contenidos. La determinación de dichos contenidos, por otra parte, contribuye a resaltar la amplitud del ámbito de experiencias así definido, un ámbito relacionado con todas las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños y que tiene que ver, tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo, cuanto con las diferentes variedades de "saber hacer" y con las actitudes y valores, sobre todo de naturaleza moral. Los contenidos en la Educación Infantil no han de ser interpretados como unidades temáticas ni como unidades didácticas, sino como:

" el conjunto de actividades o técnicas que permiten a cada niño poner en juego y desarrollar sus diversos recursos personales, y a sí mismo como un todo" (Zabalza, 1987)

El siguiente apéndice estaba dedicado a la reflexión sobre la aplicación de los contenidos, la metodología utilizada y los recursos aportados por el profesor en el aula de

Educación Infantil, es decir sobre cuestiones relacionadas con la metodología aplicada en la Educación Infantil.

Cuadro 48. Cuestionario metodología del curso de Educación Infantil

Cuestionario. Metodología

1. ¿El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad? ¿porqué?
2. ¿Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias? ¿porqué?
3. ¿Qué opinión te merece la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor? ¿porqué?
4. ¿El profesor orienta el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno?

No existe un método único para trabajar en esta etapa, la perspectiva globalizadora se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que los niños y las niñas realicen sean significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones entre lo nuevo y lo ya sabido, lo experimentado y lo vivido. Supone un acercamiento global del individuo a la realidad que quiere conocer. El educador ha de abordar dicha actuación globalizada proporcionando a los alumnos secuencias de aprendizaje, métodos para la elaboración de proyectos, para la resolución de problemas que requieren contenidos de distinto género (nociones, procedimientos y actitudes), en igual modo que contenidos de distintas áreas que respondiendo a los intereses de los alumnos los impliquen activamente (MEC, 1992).

Aspecto importante es el clima en el aula, de ahí que provocar la reflexión en el profesorado viene marcada con cuestiones relativas al interés personal del alumno, interés del grupo y la relación entre el profesorado y el alumno (cuadro 49).

Cuadro 49. Cuestionario clima en el aula de Educación Infantil

Cuestionario. Clima en el aula

1. ¿El grupo mostró una actitud de trabajo con interés? ¿porqué?
2. ¿Yo personalmente he estado muy interesada? ¿porqué?
3. ¿La cercanía humana con el grupo es? ¿porqué?
4. ¿La colaboración entre los compañeros y el profesor es? ¿porqué?

Es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor y seguro donde el niño se sienta querido. Es necesario una relación personal con el educador y de gran calidad que le transmita una confianza básica y la seguridad precisa para su desarrollo. Además la interacción entre niños-as constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico. Los conflictos, interacciones y reajustes que se genera en el grupo facilitan el progreso intelectual, afectivo y social. Es necesario una adecuada organización del ambiente incluyendo espacios, recursos materiales y distribución del tiempo.

El papel del profesor o lo que es igual una reflexión sobre qué hago, qué significa, cómo llegue y cómo puedo cambiar en el proceso instructivo, es el apéndice siguiente que le entregamos al profesorado participante (cuadro 50).

Cuadro 50. Cuestionario papel del profesor de Educación Infantil

- Cuestionario: Papel del profesor de Educación Infantil
1. ¿Qué hago yo como profesor de Educación Infantil?
 2. ¿Qué significa para mí, ser profesor de Educación Infantil?
 3. ¿Cómo llegué a ser profesor de Educación Infantil?
 4. ¿Cómo puedo hacer las cosas diferentes, a partir de hoy?

El papel especializado del profesorado de Educación Infantil, es insustituible en la programación y en el desarrollo curricular. Es un papel que corresponde no sólo a cada profesor, sino también y sobre todo al equipo docente. Los centros educativos han de desarrollar Proyectos Curriculares para esta etapa. El currículo oficialmente establecido para la Educación Infantil ha de constituir la base de tales programaciones y proyectos. En la línea sobre los planteamientos educativos propios de cada profesor, continuamos con la indagación-reflexiva del estilo que cada profesor desarrolla en su aula. Cuestionamos sobre el estilo, capacidades básicas y formación realizada por el profesorado (cuadro 51).

Cuadro 51. Cuestionario estilo personal del profesor de Educación Infantil

- Cuestionario: Estilo personal del profesor
1. ¿Cómo te definirías como profesor de Educación Infantil?

reflexivo	tolerante	investigador en la acción
autoritario	renovador	burocrático
 2. ¿Qué capacidades crees debe tener un profesor de Educación Infantil?

1)	2)
3)	4)
 3. Valora del 1 (poco) al 5 (mucho), la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil. Justifica la respuesta

La utilidad del conocimiento proporcionado, el uso y la forma del mismo, responde a los descriptores del siguiente cuadro presentado (cuadro 52).

Cuadro 52. Cuestionario conocimientos del profesor de Educación Infantil

- Cuestionario: Conocimientos
1. ¿Crees que como profesional necesitabas el curso o es un mero trámite burocrático?
 2. ¿Tu forma de dar las clases te ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil?
 3. Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente ¿has leído, visto o manejado el material dado? ¿para qué? y ¿por qué?

Realmente la reflexión sobre la práctica educativa del día a día, es una reflexión que muy pocas veces se plantea el profesor, de ahí que propiciamos la reflexión atendiendo a la descripción de la realidad vivida: gustos sobre la enseñanza, justificación de su enseñanza, criterios que condicionan su pensamiento, valor que le concede a su enseñanza, sentimientos puestos en funcionamiento, momentos favoritos, cambios que podría efectuar en su enseñanza.

Cuadro 53.1. Cuestionario práctica diaria en la Educación Infantil

<p>Cuestionario: Práctica diaria Características del aula * Responde a las siguientes cuestiones en relación a tu práctica diaria:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es lo más que te gusta de la enseñanza? 2. ¿Por qué enseño como enseño? 3. ¿Qué criterios pasan por mi pensamiento? 4. ¿Qué tiene de valioso mi enseñanza?
--

Cuadro 53.2. Cuestionario práctica diaria en la Educación Infantil

<p>Cuestionario: Práctica diaria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo me siento mejor como profesor? 2. ¿Cuáles son mis momentos favoritos? 3. Si pudieras ¿qué cosas cambiaría de mi trabajo?
--

Indagar sobre los objetivos trazados desde las diferentes Órdenes Ministeriales y que desarrolla en su aula el profesorado como parte importante del proceso educativo, es nuestro siguiente paso (cuadro 55). Con el fin de hacer efectivo lo dispuesto en el artículo 8 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la Educación Infantil deberá contribuir a que los niños y niñas alcancen al finalizar los diferentes ciclos, los siguientes objetivos:

Cuadro 54. Capacidades de la Educación Infantil

<p><i>PRIMER CICLO</i> identificar, expresar, descubrir, conocer, controlar, relacionarse, observar, explorar, regular, coordinar, comprender, comunicarse, descubrir</p>	<p><i>SEGUNDO CICLO</i> descubrir, conocer, controlar, valorar, adquirir, actuar, establecer, aportar, establecer, observar, explorar, identificar, conocer, representar, utilizar, enriquecer</p>
--	---

Cuadro 55. Cuestionario capacidades en la Educación Infantil

<p>Cuestionario: Utilización de los objetivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De los siguientes verbos señala, los que con mas frecuencia ejecutas y pon un ejemplo de los mismos (sólo de los más frecuentes): Identificar, expresar, descubrir, conocer, controlar, relacionar, observar, explorar, regular, coordinar, comprender, comunicarse, valorar, adquirir, actuar, aportar, establecer, representar, utilizar, enriquecer
--

En esta etapa educativa la idea de una enseñanza reflexiva tiene sus pilares en las capacidades de manipular, explorar, observar, experimentar y construir la realidad (Decreto 1992). La intervención del profesorado constituye una ayuda en la exploración, construcción y desarrollo del conocimiento.

Como consecuencia del desarrollo de los diferentes objetivos, se pone en funcionamiento una metodología concreta y específica de ahí, la indagación-reflexiva sobre la metodología de la Educación Infantil (cuadro 56).

Cuadro 56. Cuestionario Metodología de la Educación Infantil

Cuestionario: Metodología

1. De las siguientes afirmaciones ¿cuál consideras más pertinente para la metodología en la Educación Infantil?

- propiciar situaciones y experiencias (justifica la respuesta)
- motivar lo que aprenden con lo que ya saben (justifica la respuesta)
- proporcionar contenidos significativos (justifica la respuesta)

Para que el aprendizaje responda a las connotaciones del aprendizaje significativo deberá cumplir los siguientes postulados, según el Decreto 89/1992: (i) debe propiciar situaciones y experiencias capaces de establecer vínculos entre los nuevos contenidos y los que ya poseen los alumnos, (ii) es necesario que éstos se sientan motivados para relacionar lo que aprenden con lo que ya saben y (iii) hay que aspirar a que los contenidos sean potencialmente significativos, o lo que es lo mismo, que en la estructura cognitiva de los escolares existan elementos con los que ellos puedan establecer relaciones.

Todo ello mediante el aprendizaje significativo de los nuevos conocimientos y su confrontación con los que ya poseen a partir de tareas que deberá plantear el profesor en la que ellos encuentren sentido y estén centradas en sus intereses y necesidades. Facilitar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos, así como contribuir a que los niños de 0 a 6 años se apropien de los procedimientos de regulación de la propia actividad, esto es, que progresivamente aprendan a aprender.

Todas las actividades que se desarrollan en el centro de Educación Infantil son educativas y formadoras y por lo tanto, objeto de planificación y reflexión en el marco de los proyectos y programaciones curriculares. El profesorado ha de permitir y potenciar que los alumnos construyan sus propios esquemas de conocimiento y los apliquen a partir de múltiples y variadas experiencias. El profesorado adecuará la enseñanza a las características y estilo de aprendizaje de los alumnos.

"...ha de tener en cuenta las diferencias individuales, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje al ritmo de cada alumno, y organizando actividades de compensación para los menos favorecidos por diferencias culturales, sociales, minusvalías, etc." (MEC, 1992)

Las actividades es esta etapa son globales donde se tiene en cuenta los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), procurando que sean sobre materias en las que los alumnos/as encuentren algún significado. Una misma actividad puede ayudar a aprender al niño y dar información al maestro sobre las ideas previas. Los tipos de actividades que se pueden realizar serían (i) actividades de conocimientos previos, introducción, motivación, (ii) actividades de desarrollo, (iii) actividades de consolidación, ampliación y refuerzo y (iv) actividades de evaluación (cuadro 57).

El lenguaje faculta al ser humano para proyectar sus reacciones afectivas al poner en práctica fórmulas verbales adaptadas a las reglas sociales de su entorno. El lenguaje le servirá tanto para comunicarse en toda su extensión, como para compartir el interés del mundo que le rodea, conseguir lo que desea, recibir ayuda, participar en tareas propias de los adultos, aprender a operar con los objetos, etc.

En definitiva, se convertirá para él en un instrumento eficaz para pensar. Respecto a las capacidades cognitivas y lingüísticas, se produce un avance importante en el dominio del lenguaje oral, así como en la función de regulación y planificación de la propia actividad (Decreto 89/1992). En la medida que el alumno interactúa con el lenguaje oral y con el escrito irá desarrollando su madurez y comprendiendo la naturaleza del propio sistema.

"Serán el juego, la acción y la experimentación y el análisis de los distintos aspectos que conforman la vida cotidiana las herramientas básicas para hacer posible esa actuación autónoma y a una construcción activa del conocimiento" (Gallego, 1995)

Cuadro 57. Cuestionario El lenguaje en la Educación Infantil

Cuestionario: El Lenguaje

1. ¿Qué papel juega para ti el lenguaje en la Educación Infantil?
2. ¿Cuáles podrían ser los principios básicos en que se apoyaría el juego en la etapa Infantil, según tu opinión? justifica la respuesta
3. Describe una actividad donde el factor fundamental sea el juego

El juego es el medio fundamental de la autoeducación. Los juegos de asociación y clasificación combinados reflejan la importancia de los juegos sensoriales para la educación intelectual atendiendo al espacio, tiempo y situación.

A esta capacidad de formar símbolos mentales que representa objetos, personas y cuentos ausentes se la denomina función simbólica. Esta función se manifiesta como la imitación, el juego simbólico, el dibujo, las ideas verbales y el lenguaje. Todos ellos articulan el pensamiento como capacidad de resolver problemas valiéndose de una representación interna de las acciones (cuadro 58).

Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se da por una parte un fuerte carácter motivador y por otra, posibilidades para que el niño establezca relaciones significativas. Los conceptos y actitudes se debe procurar que se formen progresivamente desde la actuación del niño alrededor de problemas y situaciones concretas en los que puede encontrar sentido porque conecta con sus intereses y motivaciones.

Cuadro 58. Cuestionario El juego en la Educación Infantil

Cuestionario: El juego

1. ¿Consideras que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil? justifica la respuesta
2. ¿Cuáles son los criterios básicos que te permiten seleccionar el tipo de juego en el aula?
3. ¿Podrías clasificar los diferentes juegos que realizas?

Un aspecto que se tiene muy poco en cuenta y que sin embargo es fundamental en el desarrollo instructivo es el concepto de espacio. Espacio que en la Educación Infantil debe dar respuesta a unas necesidades muy concretas, de ahí la importancia de reflexionar sobre el mismo (cuadro 59).

Espacio que debe dar respuesta a las fisiológicas y afectivas, sin olvidar el desarrollo de actividades autónomas y compartidas, estimulando la exploración y el descubrimiento del alumno.

Cuadro 59. Cuestionario El espacio en la Educación Infantil

Cuestionario: El Espacio

1. Consideras que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita que
 - 1.1. De respuesta a factores fisiológicos y afectivos, justifica la respuesta
 - 1.2. Propiciar actividades autónomas y compartidas, justifica la respuesta
2. ¿La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento?
3. ¿Consideras que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos?

Sobre la importancia del diseño curricular, documentos de consulta para la elaboración del mismo, temporalización y criterios que intervienen en su elaboración son las cuestiones reflexionadas en el apéndice del diseño curricular (cuadro 60).

Cuadro 60. Cuestionario diseño curricular en la Educación Infantil

Cuestionario: Diseño Curricular

1. ¿Qué importancia tiene para ti el diseño curricular establecido en la LOGSE?
2. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la comunidad Canaria ¿qué opinión te merece?
 - 2.1. ¿Qué tipo de documentos utilizas para elaborar los diseños curriculares?
 - 2.2. ¿Cada cuánto tiempo planificas?
3. ¿Cuáles son los criterios básicos que te marcan el diseño curricular? Justifica la respuesta

La educación afectivo-sexual (cuadro 61) (importancia, criterios y formación sobre el desarrollo de este eje transversal) y la educación familiar (papel de la familia, colaboración de los padres y momentos de participación en las tareas educativas), forman parte de las cuestiones planteadas en relación a las temáticas que se acaban de delimitar (cuadro 62). Reflexionar sobre el tipo de materiales, criterios de utilización de los mismos y fuentes que le marcan la orientación de éstos, responde a la reflexión sobre el apartado dedicado a la plástica en la Educación Infantil (cuadro 63).

Cuadro 61. Cuestionario educación afectivo-sexual en la Educación Infantil

Cuestionario: Educación afectivo-sexual

1. ¿Importancia de la educación sexual en la Educación Infantil?
2. ¿Consideras que es un aspecto que trabajas poco en el aula?
3. ¿Necesitas más formación para el desarrollo de este eje transversal?

Cuadro 62. Cuestionario educación familiar en la Educación Infantil

Cuestionario: Educación familiar

1. ¿Papel de la familia en la Educación Infantil?
2. ¿Cuentas con los padres para el desarrollo instructivo en el aula?. Justifica la respuesta
3. ¿En que momentos del curso académico cuentas con los padres?

Cuadro 63. Cuestionario plástica en la Educación Infantil

Cuestionario: La plástica

1. ¿Qué tipo de materiales utilizas en el aula? ¿porqué?
2. ¿Cuáles son los criterios básicos que utilizas para la utilización del material?
3. ¿Cuáles son las fuentes que te orientan o te marcan las pautas de aplicación?

Las nuevas tecnologías, el desarrollo lógico matemático, educación para la salud, psicomotricidad y el tiempo, son los restantes cuestionarios elaborados. Las nuevas tecnologías y la utilización de otros recursos didácticos en el aula de Educación Infantil, combinados con un posible planteamiento de necesidad de innovación y de formación, consolidan el cuestionario dedicado a tal fin (cuadro 64).

Cuadro 64. Cuestionario nuevas tecnologías en la Educación Infantil

Cuestionario: Nuevas tecnologías

1. ¿Qué tipo de recursos didácticos utilizas con mas frecuencia? Justifica la respuesta
2. ¿Consideras real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil?
3. ¿Te consideras poco innovadora en relación a los avances tecnológicos

Importancia del desarrollo lógico matemático, equilibrio entre éste y el lenguaje y aspectos prioritarios que le proporciona al alumno para la adquisición de éste, configuran el cuestionario destinado al desarrollo lógico matemático (cuadro 65).

Cuadro 65. Cuestionario desarrollo lógico- matemático en la Educación Infantil

Cuestionario: Desarrollo lógico matemático

1. ¿Importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil?
2. ¿Qué es más importante para ti el lenguaje o el desarrollo matemático? Justifica la respuesta
3. ¿Cuáles son los aspectos prioritarios que proporcionas a tus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático?

El fomento de la autoestima, contenidos relacionados con la educación para la salud y posibles actividades donde se ponga de manifiesto este tipo de actividades, responde al cuestionario establecido en el apéndice que a continuación presentamos (cuadro 66). El papel de la psicomotricidad, áreas donde la desarrolla, relación de ésta con el lenguaje y el juego, configura el penúltimo de los cuestionarios planteados al profesorado participante en la presente investigación (cuadro 67).

Cuadro 66. Cuestionario educación para la salud en la Educación Infantil

Cuestionario: Educación para la salud

1. Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil ¿qué opinión te merece?
2. ¿Crees que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno? ¿cómo?
3. ¿Explica una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación?

La psicomotricidad constituye un elemento esencial para el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño, pues, por medio de ella, éste va tomando conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea. Objetivos fundamentales serán el desarrollar en el niño su capacidad de comunicación y favorecer la capacidad de representación del propio esquema corporal, fomentando el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad dentro de un grupo.

Cuadro 67. Cuestionario psicomotricidad en la Educación Infantil

Cuestionario: Psicomotricidad

1. ¿Qué papel juega la psicomotricidad en la Educación Infantil?
2. ¿Cuáles son los aspectos básicos que tienes en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula?
3. ¿En que áreas aplicas más la psicomotricidad?. Justifica la respuesta
4. ¿Planteas alguna relación en tu aula entre la psicomotricidad el lenguaje y el juego?

Se cierra el marco dedicado a los cuestionarios (cuadro 68) con la reflexión sobre el tiempo, su importancia y posible relación de éste con el espacio y el centro, además de la flexibilidad del mismo.

Cuadro 68. Cuestionario El tiempo en la Educación Infantil

Cuestionario: El tiempo

1. ¿Qué importancia tiene para ti el tiempo en el aula?
2. ¿Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo?
3. ¿Existe en la Educación Infantil una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo?
4. ¿El desarrollo temporal en el aula es flexible?, ¿en función de que criterios?

Contemplando las necesidades de los alumnos de Educación Infantil (MEC, 1992) las condiciones que debe reunir el espacio son: (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos (alimentación, sueño, seguridad, etc.) que conllevan la creación de espacios que les proporcione seguridad y les facilite el contacto entre los educadores; (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, con la estructuración de espacios individuales y grupales (pequeño y gran grupo); (iii) estimular la exploración y el descubrimiento, siendo necesario la utilización de múltiples objetos y materiales que permitan el desarrollo lúdico; (iv) organización espacial flexible en función de las características de los alumnos.

El espacio educativo no es sólo el espacio-aula sino el de la escuela en su totalidad, de ahí que en la planificación del proceso instructivo se habrá de considerar pasillos, patios,

salones, oficinas, comedores y aseos (MEC, 1992). El espacio queda explicitado como las condiciones externas que favorecen el crecimiento y desarrollo del niño. De esta forma es entendido como "el escenario de acción-interacción" (Gallego, 1995).

Por consiguiente, el centro de Educación Infantil debe ofrecer una variada y estimulante gama de materiales, que responda a la idoneidad de las actividades que intervendrán en el desarrollo integral del alumno.

No por ello se debe olvidar que a la hora de estructurar la actividad cotidiana se facilitará marcos de referencias temporales. La creación en el alumnado de determinados hábitos y ritmos en la actividad mejorará la seguridad y la estabilidad que necesita el niño de esta edad. Todo ello implica que la organización temporal requiera mayor flexibilidad.

Para la realización de las reflexiones participaron las 16 profesores en entrenamiento, arrojando unas reflexiones para las Carpetas docentes de una extensión aproximada de 90 palabras cada una.

1.1.1.3. Entrevistas

Se ha usado con bastante éxito en los últimos años en nuestro país y sigue siendo la piedra angular de las estrategias de evaluación. Es una técnica importante para la evaluación de programas desde su significado intrínseco al proporcionar al profesor una actividad formativa.

Algunos autores (Dexter,1970; Tuckman, 1972 en Villar, 1990) apuntan que la entrevista, es el instrumento de investigación más antiguo y, ciertamente uno de los más respetados instrumentos al servicio del investigador. Dexter (1970) argumenta que una entrevista es una conversación con un propósito, que no es otro que el de:

"acceder a lo que está dentro de la mente de la persona, que hace posible medir lo que una persona conoce (conocimiento o información), lo que le gusta o no a una persona (valores y preferencias) y lo que una persona piensa (actitudes y creencias)" (Tuckman, 1972 en Villar, 1990)

Walker (1985), considera que la entrevista es la técnica más usada para entender el significado de las acciones. La entrevista es un procedimiento a seguir para preguntarles a los protagonistas que digan con sus palabras y en profundidad el contexto de su significado. Son más útiles para problemas en vías de exploración (Patton, 1980; Guba y Lincoln,1985; Huber, 1991).

De este modo, la entrevista de estilo informante se caracterizan por estar centrada en el entrevistado y ser estructurada (Pownwy,1987). Si el profesor es investigador de los procesos de su clase las preguntas a formular a sus alumnos pueden ser del tipo de Patton (1983) denominada de experiencia, opinión, sentimientos y conocimiento (Villar 1990).

Pueden ser de varios tipos, desde la no planificadas, no estructuradas hasta las semiestructuradas. Novak y Gowin (1988) enfatizan la importancia de la entrevista como instrumento de evaluación del aprendizaje significativo. Se fundamentan en la utilización

que hizo Piaget de la entrevista para evaluar las capacidades cognitivas, los hechos y objetos específicos que usaba en las entrevistas, así como las preguntas que hacen posible observar las regularidades en las respuestas de los niños. Es decir, para que la entrevista sirva como medio de evaluación es preciso planificarlas cuidadosamente. Que una entrevista se lleve a cabo de una manera estrictamente normalizada (tipo Piaget) o más flexible, en cuanto a las tareas y preguntas depende de los objetivos propuestos (Estebanz, 1994).

Para algunos expertos la entrevista sirve para averiguar qué conceptos y proposiciones han adquirido o poseen ya los estudiantes, cuál es su estructura y cómo pueden activarse conceptos y estructuras para resolver problemas; también es útil para evaluar las actitudes y valores de los estudiantes, así como los procedimientos que utilizan al resolver la tarea; por ello será más útil disponer de un amplio espectro de tareas y preguntas y usarlo con la flexibilidad requerida por el caso. Pero hay que tener en cuenta que no existe la entrevista perfecta que pueda revelar con fidelidad absoluta la estructura conceptual y las valoraciones de los estudiantes. Son más útiles para problemas en vías de exploración y en cualquier caso este instrumento (Smith, 1984; Spodeck y Rucnsky, 1984; Lampert, 1984; Jones, 1985; Tabacnick y Zeichner, 1985; Elbaz, 1985; Krause 1986) se está convirtiendo en una de las fuentes más necesarias para la recogida de información dentro del paradigma de pensamientos y tomas de decisiones de los profesores (Estebanz, 1994)

En la presente investigación a través de la entrevista se aborda aspectos sobre cuestiones generales de la Educación Infantil, concepciones de la enseñanza y aprendizaje, concepciones sobre el curriculum y sobre la filosofía que cada uno de los profesores participantes poseen en relación a la Educación Infantil. Así mismo se realiza entre dos colegas en las sesiones de Seminarios Permanentes y durante la fase de las prácticas en los centros. Son grabadas en cassettes y transcritas en formato de fichas con el propósito de facilitar el manejo de la información. La duración aproximada de cada entrevista es aproximadamente de quince minutos. Entrevista realizada al profesorado en entrenamiento seleccionados aleatoriamente

Reflexión del profesorado sobre el estilo reflexivo de su acción, los contenidos desarrollados en su aula, el juego, el espacio, el diseño curricular y el tiempo ocupan el siguiente espacio en la investigación que desarrollamos. Estilo reflexivo sobre la acción tomando de referencia el desarrollo de un día de clase, resaltando el intercambio entre las diferentes parte de su desarrollo instructivo y el tipo de tareas que en la misma desarrolla (cuadro 69).

Cuadro 69. Entrevista estilo reflexivo sobre la acción en la Educación Infantil

Entrevista: Estilo Reflexivo sobre la acción	
Fecha:	
Sesión:	Seminario
Permanente	
Entrevista realizada por.....	
Durante aproximadamente unos 15 minutos, comenta con tu compañera algunas de las cuestiones siguientes:	
1. ¿Cómo es un día de clase normal en tu aula de Educación Infantil?	
2. ¿Cuéntame que actividades/tareas realizaste hoy en el aula? ¿porqué?	

La observación, modalidades de evaluación y periodicidad de la misma es el intercambio reflexivo que trata de retomarse en la presente entrevista entre pares de colegas (cuadro 70).

La evaluación tiene un carácter básicamente formativo centrado en la totalidad del proceso. No se trata de establecer juicios de valor sobre el alumno, sino de la adquisición de toda la información necesaria para apreciar y ajustar la acción educativa. Este tipo de evaluación formativa y continua se concreta en distintas fases de un mismo proceso: (i) evaluación inicial como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje, (ii) evaluación continua de carácter formativa, cuya utilidad radica en la proporción de información válida para el desarrollo instructivo del alumno y (iii) evaluación sumativa, que respondería al conocimiento sobre en qué medida han desarrollado los alumnos las capacidades expresadas en los objetivos generales.

En la Educación Infantil la observación constituirá el instrumento idóneo para que el profesorado pueda evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La misma puede ser practicada a distintos niveles, en diferentes momentos y con variadas técnicas de registro. Los instrumentos de evaluación utilizado suelen girar en torno al diario del profesor y la observación. Cuando se habla de evaluación, se habla de recogida de datos, valoración y consecuencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 70. Entrevista Evaluación en la Educación Infantil

Entrevista: Evaluación	Entrevista realizada por:....
(Durante aproximadamente unos 15 minutos comenten las siguientes cuestiones)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que la observación en la Educación Infantil como instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante? 2. ¿Cuáles son las modalidades de evaluación que utilizas en la Educación Infantil? Justifica la respuesta. 3. ¿Cada cuánto tiempo realizas la evaluación a tus alumnos? 	

Como apuntamos al comienzo de la presente investigación, además de los aspectos anteriormente expuesto es necesario en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, tener en cuenta la función, confección y distribución temporal del juego en el aula. De ahí que éstas sean las cuestiones planteadas para intercambiar la formación estructurada en esta entrevista (cuadro 71).

Cuadro 71. Entrevista El juego en la Educación Infantil

Entrevista: El Juego
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son para ti los aspectos que debe cubrir el juego? 2. ¿Cómo confeccionas el material de los juegos? 3. ¿Cuánto tiempo dedican tus alumnos al juego?

En relación al espacio, el tipo, modalidades de agrupamiento y actividades que realiza dentro del aula destinado al desarrollo instructivo en la Educación Infantil, son algunas de las cuestiones planteadas con la siguiente entrevista (cuadro 72). Siguiendo el proceso llevado a la práctica, el siguiente paso era indagar en la elaboración del Proyecto

Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y la importancia que para el profesor puede tener los Diseños Curriculares Base. De ahí que las propuestas reflexivas que se abordan desde la entrevista denominada el diseño curricular giren en los términos planteados en el cuadro 73.

Cuadro 72. Entrevista El espacio en la Educación Infantil

Entrevista: El Espacio

1. ¿Qué tipo de materiales utilizas en el aula, con cierta frecuencia?
2. ¿Los agrupamientos de tus alumnos como son?
3. ¿Las actividades que realizas vienen determinadas por las características del centro?. Justifica la respuesta

Cuadro 73. Entrevista diseño curricular en la Educación Infantil

Entrevista: Diseño Curricular

1. ¿Cómo elaboras la unidad didáctica?
2. ¿Consideras que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo ?
3. Los DCB ¿qué opinión te merece?. Justifica la respuesta

Con la entrevista estructurada sobre la psicomotricidad tratamos que de forma reflexiva cada profesor se cuestionara la opinión que le merece y los aspectos básicos que se debe trabajar en el aula de Educación Infantil (cuadro 74).

Cuadro 74. Entrevista psicomotricidad en la Educación Infantil

Entrevista: Psicomotricidad

1. ¿Cómo definirías tu la psicomotricidad en la Educación Infantil?
2. ¿Aspectos básicos que cubres con la psicomotricidad?
3. ¿Qué hiciste hoy de psicomotricidad?

Concepto que posee el profesor, criterios de distribución, espacio versus tiempo son las cuestiones planteadas en esta entrevista, respondiendo de esta forma a la entrevista estructurada denominada el tiempo (cuadro 75).

Cuadro 75. Entrevista El tiempo en la Educación Infantil

Entrevista: El Tiempo

1. ¿Cómo definirías el concepto tiempo en la Educación Infantil?
2. ¿Cuáles son los criterios que te permiten distribuir el tiempo en el aula?
3. ¿Qué considera más importante el espacio o el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil?

1.1.1.4. Diarios-Viñetas

El diario en la última década de este siglo se ha convertido en un instrumento válido para el desarrollo de los programas basados en la indagación. A través del mismo se pretende que los profesores participantes lleguen a registrar las experiencias producidas en proceso educativo.

Con la utilización de éste se pretende indagar (Zabalza, 1991) combinando lo que aprendieron en los cursos formativos del programa desarrollado con sus experiencias. Se pretende profundizar sobre lo que piensan los profesores en Formación Permanente de la enseñanza. El manejo viene determinado por el relato de lo que se hace en clase en relación a las tareas del profesor, de los alumnos, de las características de los alumnos, las acciones de los agentes que intervienen en la fase interactiva del desarrollo instructivo.

"...reflexión sistemática sobre su desarrollo como profesores y sobre sus acciones en clase y en los contextos de trabajo" (Zeichner y Liston, 1987:34)

El diario se considera como la creación de tipo único de documento personal, que puede ser utilizado como un método para estudiar el pensamiento del profesor. La consideración del diario escrito como una clase de pensamiento en voz alta sobre un papel, se debe a que con él se intenta obtener un informe escrito de lo que los profesores piensan durante el proceso de planificación. La función de escribir no es sólo una forma de expresión, sino que la naturaleza del proceso cognitivo requerido hace del acto de escribir una manera muy efectiva de aprender.

Se pueden destacar varias características del proceso de escribir que apoyan el proceso cognitivo del aprendizaje: (i) multirepresentatividad al implicar el acto de escribir ojo, mano y mente en una interacción inseparable, además de que la manipulación y transformación del conocimiento puede facilitar nueva comprensión y aprendizaje; (ii) integralidad porque escribir implica el funcionamiento más plenamente posible del cerebro; (iii) feed-back autoproporcionado ya que lo que ha sido escrito está inmediatamente disponible para releerlo, evaluarlo y revisarlo; (iv) provoca una deliberada estructuración del significado.

El proceso de escribir establece y modifica estructuras cognitivas (conexión y organización); (v) archivo y personal. Se da el acto de escribir cuando va acompañado por las actividades cognitivas de estructuración, organización, relectura, reflexión y modificación. En este sentido cognitivo, la escritura es más activa. Es personal, en cuanto que cada aprendiz trata de comprender en términos que tengan sentido para él (Yinger y Clark, 1988; Villar 1990).

Yinger y Clark (1985) defiende el diario como método de investigación ya que: (i) crea o necesita una postura reflexiva, (ii) el diario no crea un fenómeno cognoscitivo artificial por el crecimiento del trabajo teórico y empírico atribuyendo una gran parte de importancia al pensamiento y a las intenciones del profesor y (iii) está basado sobre un análisis de reactividad en la investigación naturalista (Villar 1990).

En total se presenta la realización de 6 viñetas donde el profesorado participante redacta de forma escrita una descripción de su realidad diaria, además de la distribución de su aula, distribución del espacio y del tiempo dedicado a su proceso de enseñanza-aprendizaje y la estructuración de una sesión de psicomotricidad (cuadro 76).

Cuadro 76. Viñeta desarrollo de la clase en la Educación Infantil

Viñeta: Desarrollo de la clase

1. Datos del aula
 - Numero de alumnos (v/h) edad ()
 - Tema de clase
 - Horario
2. Desarrollo del aula
 - ¡Cuéntame la clase de hoy!

Cuadro 77. Viñeta características del aula en la Educación Infantil

Viñeta: Característica del aula

.....

.....

.....

¡Cuéntame la clase de hoy!
(incidentes, anécdotas, estructura de la clase, metodología, recursos disponibles, evaluación.)

Cerramos el bloque de presentación de los diferentes apéndices, dedicando un breve espacio a la representación de las cuestiones planteadas en las viñetas destinadas al juego, al espacio y al tiempo.

Cuadro 78. Viñeta juego en la Educación Infantil

Viñeta: El Juego

1. ¿Cuéntame alguno de los juegos que realizaste hoy en el aula?. Justifica la respuesta

Cuadro 79. Viñeta espacio en la Educación Infantil

Viñeta: El Espacio

1. Un día normal de clase, ¿cómo distribuyes el espacio en el aula?

Cuadro 80. Viñeta psicomotricidad en la Educación Infantil

Viñeta: Psicomotricidad

1. ¡Cuéntame una sesión de psicomotricidad!

Cuadro 81. Viñeta tiempo en la Educación Infantil

Viñeta: El Tiempo

1. ¿Cómo estructuraste temporalmente el día de hoy?
¡Cuéntame la clase de hoy desde el punto de vista temporal!

En resumen indagamos con una serie de instrumentos, a través de la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la Educación Infantil, a lo largo de las diferentes fases del Curso (cuadro 82). Si además aplicamos lo anteriormente expuesto a cada una de los profesores participantes, cada Carpeta docente quedaría configurada por los procedimientos señalados para cada una de las fases del desarrollo del Curso de Especialización de Educación Infantil.

2. ANÁLISIS DE DATOS

2.1. Cuestionarios

El tratamiento informático que recibieron las reflexiones escritas fue el procesador de texto Word versión 6.0, dando lugar a un primer archivo con todo el material generado por los profesores, que fue recopilado con anterioridad en el programa WordPerfect 5.1. Para la interpretación de los datos una vez codificadas las respuestas, realizamos el cálculo estadístico de frecuencias, así como de porcentajes globales de cada uno de los códigos resultantes.

Los pasos seguidos en relación al análisis de los datos fueron en primer lugar reducción de la información que implica (Villar 1992):

- (i) búsqueda de categorías, para ello fuimos leyendo y extrayendo todos los datos obtenidos, al objeto de ir identificando temas, ideas, intuiciones y
- (ii) lista de categorías o unidades de análisis (códigos), que nos servirían para posteriormente constituir tipologías o esquemas de categorización.

Y una segunda fase relacionada con la codificación de los datos, es decir la transformación sistemática en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido (Villar 1992).

Las funciones básicas de este proceso es reducir la complejidad de la colección de datos recogidos, y acceder a un mayor número de aspectos y matices de los datos (Fleet y Cambourne, 1985). Este proceso de codificación, según Bardin (1986) comprende tres apartados: (i) descomposición del texto original en unidades de significado; (ii) enumeración de las mismas y (iii) clasificación de las unidades de significado en función del sistema de categorías establecido. De acuerdo con esto se dividen los textos en unidades con significado. La unidad de registro seleccionada fue la frase o conjunto de ellas que componían las transcripciones que tenían sentido propio en relación a determinados tópicos relacionados con nuestro objeto de estudio (Villar, 1992).

El código según Miles y Huberman (1984), es una abreviación o símbolo aplicado a un segmento de palabras -a menudo una sentencia o paráfrasis sobre las notas de campo transcritas- en orden a clasificar las palabras. Los códigos son categorías que se derivan de las cuestiones de investigación, hipótesis, conceptos claves, temas importantes (Villar, 1992). Miles y Huberman (1984) indica la existencia de tres tipos de códigos: (i) descriptivos, (ii) interpretativos y (iii) explicativos.

De igual modo, estos autores establecen que los códigos pueden generarse de tres formas que se mueven con las coordenadas de la deducción/inducción:

- (i) la más deductiva, consistiría en hacer una lista al principio de la investigación o elegir alguna estandarizada;
- (ii) en la segunda, se establecen los dominios básicos a partir de los cuales, de forma inductiva, se van desarrollando los códigos y
- (iii) por último, en la más inductiva, se trata de no utilizar listas de códigos previos, sino de ir generándolos a lo largo de la investigación.

Esta última forma de generación de códigos ha sido la seleccionada en esta investigación. Para detallar las actividades que se deben seguir para el desarrollo de esta fase, hemos seguido las indicaciones de Goetz y LeCompte (1988). En primer lugar, desarrollar categorías de codificación, para ello se llevaron a cabo las siguientes tareas:

- (i) descripción de lo observado, división de los fenómenos en unidades y comparación de estas unidades;
- (ii) descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos
- (iii) determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría y
- (iv) con las propiedades fundamentales se articula la definición abstracta de la categoría.

En segundo lugar se le asigna tres letras a cada categoría y en tercer lugar se procede a la codificación de todos los datos. A medida que se van codificando los datos se va produciendo un proceso de refinamiento del esquema de codificación, de tal forma que se van añadiendo, suprimiendo y redefiniendo las categorías, es decir, como dice Huber (1989) se trata de garantizar la validez interna de la codificación.

"verificando si los códigos se utilizaron de forma consistente, si las áreas de significado que definen se observaron en todos los casos, si el significado simbolizado por códigos específicos realmente coincide con el contenido de aquellos pasajes de texto que reducen, etc." (Huber y Marcelo, 1990; Villar, 1992)

La complejidad de la colección de datos recogidos, nos arroja una serie de códigos que serán presentados a lo largo del presente capítulo atendiendo a cada una de las cuestiones planteadas. Así mismo elaborados los diferentes códigos originados ante cada reflexión planteada, el siguiente paso consistió en detectar a través del hallazgo de frecuencia y porcentaje de los mismos, el código o los códigos más representativos y significativos. Todo ello se produce de forma manual con una aplicación matemática de corte tradicional donde interviene el número total de la muestra y la representación del código.

De todo ello, obtenemos hallazgos sobre los aspectos cubiertos en el Programa de Especialización en relación a la Educación Infantil que van desde los aspectos evolutivos relacionados directamente con el alumno hasta el planteamiento de la evaluación y de su posible repercusión en el Desarrollo Profesional Docente.

Cuadro 82. Distribución de la relación entre la muestra y el procedimiento de recogida de datos

Apendices	Procedimientos	Descriptores	En relación	Sobre	Fases
1	Cuestionario	Datos de Identificación Personal y del Centro	Ponencia	Años de experiencia, plan de formación, etc	1
2	Cuestionario	Contenidos	Ponencia	Aspectos cubiertos, secuencia y aplicación	1
3	Cuestionario	Metodología	Ponencia	Aplicación del material, metodología utilizada, recursos didácticos aportados	1
4	Cuestionario	El Clima en el aula	Ponencia	Interés personal, del grupo, relación colegas - ponentes	1
5	Cuestionario	Papel del profesor	Seminario Permanente	Qué hago, qué significa, cómo llegué, como puedo cambiar	2
6	Entrevista	Desarrollo de una clase	Prácticas en centro	Días de clases, actividades realizadas	3
7	Entrevista	Contenidos	Ponencia	Grado de conocimiento y su aplicación	1
8	Cuestionario	Estilo personal del profesor	Seminario Permanente	Estilo, capacidad y formación	2
9	Viñeta	Desarrollo de una clase	Prácticas en centro	Diferentes tareas	3
10	Cuestionario	Conocimiento	Ponencia	Utilidad, uso, forma del conocimiento	1
11	Cuestionario	Práctica diaria	Prácticas en centro	Descripción de la realidad	3
12	Cuestionario	Práctica diaria	Prácticas en centro	Descripción de la realidad	3
13	Viñeta	Práctica diaria	Prácticas en centro	Descripción de la realidad	3
14	Cuestionario	Utilización de los objetivos	Ponencia	Uso del conocimiento	1
15	Cuestionario	Metodología	Ponencia	Orientación	1
16	Cuestionario	El Lenguaje	Ponencia	Papel, principios y actividad	1
17	Entrevista	La Evaluación	Seminario Permanente	La observación, modalidades de evaluación y periodicidad	2
18a	Cuestionario	El Juego	Seminario Permanente	Papel, criterios básicos y tipos	2
18b	Entrevista	El Juego	Ponencia	Función, confección y distribución temporal	1
18c	Viñeta	El Juego	Práctica en centro	Distribución en el aula	3
19a	Cuestionario	El Espacio	Seminario Permanente	Utilidad en el desarrollo instructivo y distribución	2
19b	Entrevista	El Espacio	Seminario Permanente	Tipo, agrupamiento y actividades	2
19c	Viñeta	El Espacio	Prácticas en centro	Distribución	3
20a	Cuestionario	El DCB	Seminario Permanente	Importancia, adecuación de los DCB, documentos, temporalización, criterios básicos	2
20b	Entrevista	El DCB	Seminario Permanente	Elaboración del FEC - FCC, importancia de los DCB	2
21	Cuestionario	Educación Sexual	Prácticas en centro	Importancia, uso, formación personal	3
22	Cuestionario	Educación familiar	Prácticas en centro	Papel, colaboración y temporalización	3
23	Cuestionario	La Plástica	Ponencia	Tipos de materiales, criterios de utilización y fuentes de orientación	1
24	Cuestionario	Las Nuevas Tecnologías	Ponencia	Recursos utilizados y realidad	1
25	Cuestionario	Desarrollo Lógico-Matemático	Ponencia	Importancia, relación, lenguaje, matemática y aspectos básicos	1
26	Cuestionario	La salud	Ponencia	Importancia, finalidad y actividades	1
27a	Cuestionario	La Psicométrica	Ponencia	Papel, aspectos básicos, áreas, lenguaje - juego	1
27b	Entrevista	La Psicométrica	Prácticas en centro	Opinión, aspecto básicos	3
27c	Viñeta	La Psicométrica	Prácticas en centro	Estructura de una sesión	3
28a	Cuestionario	El Tiempo	Ponencia	Importancia, relación espacio-tiempo, relación espacio-tiempo-centro	1
28b	Entrevista	El Tiempo	Prácticas en centro	Conceptos, criterios, espacios versus tiempo	3
28c	Viñeta	El Tiempo	Prácticas en centro	Estructura	3

2.1.1. Identificación personal y del centro

La identificación de los años dedicados a la enseñanza son representados en el siguiente cuadro. En la parte superior de éste señalamos junto con la identificación del profesor el apareamiento de los años de dedicación en la Educación Infantil. Detectamos

que éstos son muy variados, de ahí la adjudicación de la numeración del 1 al 10 a cada una de las respuestas obtenidas (cuadro 83).

Cuadro 83. Identificación de los años dedicados a la Educación Infantil

Temporalización (1)	Identificación	Caso/Profesor
8 años	(nº1)	caso 10
10 años	(nº2)	caso 1
13 años	(nº3)	caso 15
18 años	(nº4)	caso 13,16
20 años	(nº5)	caso 06,09
22 años	(nº6)	caso 04,07,11
23 años	(nº7)	caso 05,14
24 años	(nº8)	caso 12,02
25 años	(nº9)	caso 08
30 años	(nº10)	caso 03

El acercamiento al conocimiento de los diferentes Planes de Formación bajo los cuales se ha desarrollado la formación inicial de los profesores en entrenamiento viene determinado por la configuración de los últimos planes existentes en nuestro país. De ahí que retomando los tres planes existentes en nuestro país, el plan del año 50 adopta la numeración del número 1 y los restantes planes (plan 67, plan71) la numeración correlativa correspondiente (2,3) (cuadro 84).

Cuadro 84. Planes de acceso a la Formación Inicial

Plan	Identificación	Caso/Profesor
Plan 1950	1	02,03,04,05,08,12
Plan 1967	2	06,07,09,11,14,15
Plan 1971	3	01,10,13,16

En relación a los niveles educativos donde ha ejercido el profesorado participante en el Curso de Especialización realizado, detectamos que las opciones son múltiples. Las respuestas obtenidas son recopiladas con la numeración del 1 al 7 según los hallazgos de cada profesor. Identificación número 1 para los profesores que han impartido docencia en todos los niveles educativos; el número 2 para el ciclo inicial; la identificación del número 3 para los docentes del ciclo medio; el número 4 para el ciclo superior; el número 5 para la modalidad de educación especial; identificación del número 6 para la educación de adultos, y el número 7 para el profesor de apoyo (cuadro 85).

Cuadro 85. Niveles Desarrollo Profesional

Niveles/Modalidad	Identificación	Caso/Profesor
Preescolar más EGB	1	02,03,04,09,11,14,15
Ciclo inicial	2	01,05,07,08,10,13,16
Ciclo medio	3	01,05,07,08,10,13,16
Ciclo superior	4	07,13
Educación especial	5	12
Educación de adultos	6	14, 16
Profesor de apoyo	7	15

Planteada las diferentes modalidades y/o niveles donde han ejercido como docente los profesores en entrenamiento, veamos los años de permanencia de éstos. Para ello

adjudicamos una numeración al ciclo acompañado de la identificación numérica para cada caso-profesor.

De este modo, cada modalidad responde a la siguiente numeración a la hora de ser representado en los cuadros: (4.0 ciclo inicial), (4.1 ciclo medio), (4.2 ciclo superior), (4.3 educación especial), (4.4 educación adultos) y (4.5 profesor de apoyo).

Cuadro 86. Distribución temporal en el Ciclo Inicial

Ciclo Inicial 4.0	Identificación	Caso/Profesor
meses	1	09
1 año	2	07
3 años	3	10,14
5 años	4	12,13,15
7 años	5	01,05
9 años	6	04
11 años	7	02
14 años	8	03,11
15 años	9	08
17 años	10	16

Cuadro 87. Distribución temporal en el Ciclo Medio

Ciclo Medio 4.1	Identificación	Caso/Profesor
meses	1	09
1 año	2	04, 08
2 años	3	07,15
3 años	4	01, 13
5 años	5	14
6 años	6	02, 03, 05, 12
7 años	7	11

Cuadro 88. Distribución temporal en el Ciclo Superior

Ciclo Superior 4.2	Identificación	Caso/Profesor
meses	1	09
1 año	2	02, 04
2 años	3	07,11,13,15
3 años	4	03
4 años	5	14

Cuadro 89. Distribución temporal en Educación Especial

Educación Especial 4.3	Identificación	Caso/Profesor
1 año	1	14

Cuadro 90. Distribución temporal en Educación Adultos

Educación de Adultos 4.4	Identificación	Caso/Profesor
2 cursos	1	14
1 curso	2	16

Cuadro 91. Distribución temporal del profesorado de Apoyo

Profesor de Apoyo 4.5	Identificación	Caso/Profesor
1 año	1	15

La distribución de los años de experiencia del profesorado en entrenamiento en Educación Infantil queda identificado por la correlativa numérica del número 5 junto con la identificación correlativa de las respuestas del 1 al 14 (cuadro 92).

Cuadro 92. Distribución de los años de experiencia docente

Experiencia docente: 5	Identificación	Caso/Profesor
un curso	1	01
1 curso y 3 meses	2	03
2 años	3	10
3 años	4	11,16
5 años	5	07
6 años	6	15
7 años	7	13
8 cursos	8	08,14
9 años	9	02
10 años	10	05
11 años	11	04
13 años	12	12
19 años	13	09
20 años	14	06

Los motivos de acceso a la Educación Infantil representados en el gráfico con el número 6 responden a la categorización numérica de las respuestas del 1 al 8.

Cuadro 93. Distribución de los motivos de acceso a la Educación Infantil

Acceso a Educación Infantil	Identificación	Casos/Profesor
no contesta	1	01,03
gusta, gratificación	2	04,05,06,07,09,15
identificación personal	3	05,09,11,14
atracción, curiosidad del mundo infantil	4	08,12
asegurar el puesto de trabajo	5	11
destino, necesidad del centro, adscripción	6	02,12,15
gusto por los alumnos de esta etapa y por tener posibilidades de elegir una plaza	7	13
gusta este nivel educativo y los niños de esta edad	8	10,16

Las diferentes vías de acceso a la formación del profesorado se representan en el cuadro identificado con el número 94, que responde a las posibles alternativas de Formación del Profesorado a lo largo de su trayectoria docente.

Cuadro 94. Distribución vías de acceso a la Formación del Profesorado

Vías de formación	Identificación	Casos /Profesor
No contesta	1	03
Cursos	2	01,02,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16
Libros	3	01,02,05,07,08,09,10,11,13,14,15,16
Seminarios	4	01,02,06,09,11,12
Revistas	5	02,07,08,09,12,13,14, 16
Profesores	6	02,07,15,16

El tipo de centro donde desarrolla las tareas docentes el profesorado participante en la investigación lo delimitamos en función de la categoría del centro (público, privado), además de su tamaño (número de unidades) y la ubicación geográfica del mismo.

Cuadro 95. Identificación del tipo de Centro

Categoría del Centro	Identificación	Caso/Profesor
Público	1	01,02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16
Privado	2	

Cuadro 96. Identificación del tamaño de Centro

Tamaño del Centro	Identificación	Caso/Profesor
menos de 8 unidades	1	01,02,05,06,10,12,15,16
más de 8 unidades	2	03,04,07,08,11,14
más de 16 unidades	3	09,13

Cuadro 97. Ubicación geográfica del Centro

Ubicación geográfica del centro	Identificación	Caso/profesor
Rural	1	01,02,03,04,05,06,08,09,10,11,12,13,14,15,16
Periférico	2	
Urbano	3	

Años de permanencia en el centro configuran el apartado de cierre de identificación de los rasgos del contexto donde habitualmente se desarrolla profesionalmente el profesorado en entrenamiento. Años de permanencia como se puede apreciar en el siguiente cuadro, que presenta un intervalo bastante amplio.

Cuadro 98. Identificación de los años de permanencia en el Centro

Años de permanencia en el centro	Identificación	Caso/profesor
1 año	1	13
2 años	2	01,09
3 años	3	10
4 años	4	15
5 años	5	07,14
6 años	6	16
9 años	7	05,11
10 años	8	03,12
11 años	9	04,06
16 años	10	02
18 años	11	08

Los datos de identificación personal de cada uno de los profesores participantes en el Curso de Especialización y los rasgos propios del actual centro educativo donde imparten docencia son presentados en el cuadro 99, atendiendo a cada una de las cuestiones planteadas en los diferentes apéndices, que en apartados anteriores hemos esbozado independientemente.

Cuadro 99. Identificación personal y del centro

s/p ³	1	2	3	40	41	42	43	44	45	5	6	7	81	82	83	9
1	02	03	02,03	03	04	00	00	00	00	01	01	02,03,04	01	01	01	02
2	03	01	01	07	06	02	00	00	00	09	06	02,03,04,05,06	01	01	01	10
3	10	01	01	08	06	04	00	00	00	02	01	01	01	02	01	08
4	06	01	01	06	02	02	00	00	00	11	02	02	01	02	01	09
5	07	01	02,03	05	06	00	00	00	00	10	02,03	02,03	01	01	01	07
6	05	02	00	00	00	00	00	00	00	14,00	02	02,04	01	01	01	09
7	06	02	02,03,04	02	03	03	00	00	00	03	02	02,03,05,06	01	02	00	03
8	09	01	02,03	09	02	00	00	00	00	08	04	02,03,05	01	02	01	11
9	05	02	01	01	01	01	00	00	00	13	02,03	02,03,04,05	01	03	01	02
10	01	03	02,03	03	00	00	00	00	00	03	08	02,03	01	01	01	03
11	06	02	01	08	07	03	00	00	00	04	03,05	02,03,04	01	02	01	07
12	08	01	05	04	06	00	00	00	00	12	04,06	02,04,05	01	01	01	08
13	04	03	02,03,04	04	04	03	00	00	00	07	07	02,03,05	01	03	01	01
14	07	02	01,06	03	05	05	01	01	00	08	03	02,03,05	01	02	01	03
15	03	02	01,07	04	03	03	00	00	01	06	02,06	02,03,06	01	01	01	04
16	04	03	02,03,06	10	00	00	00	02	00	04	08	02,03,05,06	01	01	01	06

2.1.2. Contenidos

En relación a los contenidos, las cuestiones planteadas con este instrumento están relacionadas con los aspectos que debe cubrir la Educación Infantil, la secuencia de presentación de los mismos y la importancia de las diferentes etapas evolutivas de los

³ s/p: Sujetos por preguntas

alumnos, además de la demanda de posibles sugerencias para el desarrollo de éstos en un Programa de Especialización en la Educación Infantil. Los aspectos básicos de la Educación Infantil en la presente investigación se identifica con un primer código cuyo significado (ADA) nos remite una llamada hacia el ámbito de desarrollo de los alumnos, que implica el tratamiento de los contenidos como respuesta a las características psicológicas de los mismos.

"si, porque se tocaron todos los ámbitos de desarrollo de los alumnos/as de esta etapa" (01)

"si, desarrolla la personalidad del niño y su aptitudes" (03,14)

"si, pues analiza todos los ámbitos del desarrollo"(10)

"si, desarrollo semejante en todos los niños" (11)

Un segundo código (CTI) orientado hacia las respuestas de los contenidos es decir hacia los contenidos temáticos que responden a los intereses de los alumnos.

"temas responden a los intereses" (05)

Otra de las respuestas establecidas en relación a los aspectos que cubre el Programa de la Educación Infantil, nos determina un código donde se dibujan éstos atendiendo a (CAP) la relación de los mismos con los contenidos de los alumnos y del profesorado, respondiendo de este modo a las cuestiones básicas necesarias para los alumnos y para los docentes.

"recoge los aspectos básicos sobre los alumnos y los profesores" (06)

Todo ello implica que además el (DPD) Desarrollo Profesional Docente es un aspecto cubierto al dar respuesta a las necesidades formativas del profesor.

"si para mi formación personal" (09)

Los (CEI) contenidos como respuesta a la Educación Infantil, en líneas generales como respuesta a los propios de la educación de esta etapa educativa, aunque sin justificación, forman parte de los hallazgos encontrados. El factor evolutivo repercute en la formación del docente al tener importancia su identificación, de ahí que los contenidos de psicología infantil, sean delimitados hacia las cuestiones psicológicas evolutivas de la etapa Infantil (CPE).

"si, porque trata la psicología evolutiva de la etapa infantil" (13)

"si, porque se trató toda la evolución de los niños de 0-6 años. Además se expuso de manera agradable, clara y resumida"(15)

"en los apuntes que nos dio estaban bastantes completos, pero en la ponencia creo que faltaban" (16)

El código presentado con las siglas NCC, responde a la no contestación en relación a los contenidos. Correlacionando la codificación obtenida con el número de sujetos participantes en el Programa de Especialización obtenemos la siguiente información:

Cuadro 100. Códigos aspectos básicos del currículum

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ADA	1,3,10,11,14	5
2	CTI	5	1
3	CAP	6	1
4	DPD	9	1
5	CEI	2,4,8,12	4
6	CPE	13,15,16	3
7	NCC	7	1

Reiterando el mismo proceso con el resto de la información que obtenemos, la codificaciones concluyentes detectadas para las cuestiones planteadas, las presentamos en los próximos apartados. La secuencia de presentación de los contenidos se considera que fue presentada, en algunos casos, atendiendo a las (CPA) características psicológicas de los alumnos:

"si, por el análisis de los 0 a los 6 años que sirve de referencia para el profesor" (02,05, 06, 11,12)
"si, porque se fueron tocando las diferentes edades, las características generales de cada una y la evolución de unas a otras" (01)
"si, basándose siempre en el desarrollo psicológico y físico de sus diferentes etapas" (15)
"porque da respuesta a las características psicológicas de los niños, respetando su desarrollo" (10)

En otros, la presentación es valorada atendiendo a los logros alcanzados (LEA logra equilibrio avanzado), e incluso a la metodología aplicada (MEM metodología de exposición con material).

" si, logra un equilibrio cada vez más avanzado" (03)
" si, porque se fue dando escalonadamente y con sus respectivos videos" (13)
" si, por el desarrollo: exposición-video-material" (14)

El resto de las codificaciones nos responde hacia la orientación de cuestiones específicas (CCP contenidos cuestiones particulares).

"no, porque muchas veces el tema iba por otros derroteros, con cuestiones particulares o profundizando mucho en un sólo aspecto, etc." (16)

Los siguientes códigos nos proporcionan unas respuestas poco esclarecedora bien (NCS) no contesta a la secuencia o la respuesta no es justificada (CSJ contesta secuencia afirmativamente sin justificar).

Cuadro 101. Códigos secuenciación de los contenidos

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CPA	1,2,5,6,10,11,12,15	8
2	LEA	3	1
3	MEM	13,14	2
4	CCP	16	1
5	NCS	7	1
6	CS	4,8,9	3

Indagar sobre las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en su aula, nos determina que son aplicadas de múltiples formas de ahí la variedad de respuestas. Estas van desde la (APA) aplicación en la programación de aula hasta las de utilidad diaria con aplicaciones concretas, (ADA aplicación diaria como adaptación) o de (AAJ) aplicación en las actividades de juego. La codificación (ADN) responde a la no respuesta de la reflexión planteada.

"de las etapas evolutivas dependerá la organización del ambiente (espacio, tiempo), la formulación de objetivos y contenidos y el modo de concretar las actividades" (01)

"aplicación en el aula" (02,06,09)

"programación de aula" (05,12,14)

"es importante tenerlas en cuenta para tener un patrón por el cual guiarnos, pero nunca interpretándolo como algo rígido, si que hay que respetar los ritmos individuales de desarrollo" (10)

"te ayudan a concretar porque por esta etapa está pasando el niño" (13)

"partiendo de lo que el niño ya trae adquirido al entrar en el colegio (0-3 años) y que nosotros debemos saber. Las diferentes etapas y su aplicación en mi aula son 3-6 años. Teniendo en cuenta las etapas de intercielos e intracielos" (15)

"de bastante importancia para saber qué, cuándo y cómo enseñar" (16)

Cuadro 102. Códigos etapas evolutivas de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	APA	1, 2, 5,6, 9,10,12,13,14,15,16	11
2	ADA	3	1
3	AAJ	8	1
4	ADN	4,7,11	3

En relación a las sugerencias posibles, prácticamente la mayoría de los profesores no presentan alternativas (NCS no contesta a las sugerencias). Quedan delimitadas por posibles propuestas en relación al fomento del desarrollo profesional entre compañeros

(DEC diálogo entre compañeros), realización de debates en el aula (RMD realizar más debates), (PVD) proyectar videos didácticos; (VCM) visitas a clínicas maternas, (CRP) charlas realizadas por pediatras y (RMP) realizar más prácticas.

"diálogos entre compañeros" (13)

Cuadro 103. Códigos sugerencias sobre la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	NCS	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11	10
2	DEC	13	1
3	RMD	13,14	2
4	PVD	14	1
5	VCM	14	1
6	CRP	14	1
7	RMP	15	1
8	CPO	16	1

Al mismo tiempo se sugiere que (CPO) los contenidos psicológicos sean planteados de forma más ordenada.

"no sé si es porque la psicología es un poco "liosa", si porque los psicólogos son tan característicos o porque yo no tengo muchos conocimientos que siempre que asisto a un curso y hay temas de psicología salgo "desordenada", sin cosas concretas y claras. Tengo que acudir a bibliografías para poder clarificar y ordenar. No obstante los temas que dan son imprescindible, además de interesantes para nosotros los docentes sobre todo de Educación Infantil. Se aprende bastante pero deberían ser un poco más ordenados" (16)

2.1.3. Metodología

Las cuestiones metodológicas son planteadas atendiendo al tipo de material aportado en el curso, las estrategias metodológicas utilizadas en el aula y los diferentes documentos aportados a lo largo del desarrollo del programa. Los hallazgos detectados en relación a la utilidad del material utilizado en el Curso para su posterior aplicación en el aula nos determinan unas codificaciones múltiples, atendiendo probablemente a las propias necesidades de los profesores. De este modo éstas van desde las de fácil adaptación al aula (PAF podría adaptarse fácilmente) hasta las respuestas en función de aspectos básicos de motivación del alumno (MAC motiva alumnos y mejora la comunicación).

"en general si, podrian adaptarse fácilmente" (01)

"si, bastante, alguno es un poco elevado, pero lo demás si" (02)

"si, unos se aplican directamente y otros se adapta" (04,14)

"si porque se adaptaban a los niveles de la etapa infantil" (05,08,09)

"si al desarrollar el lenguaje oral" (03)

"si, al prevalecer la etapa oral" (11)

"si porque motiva a los alumnos y mejora su comunicación" (06)

Incluso en algunos casos las respuestas aparecen con nula reflexión (NCA no contesta a la aplicación), además de la consideración de su aplicación (ASP) sencilla, práctica, actual y dinámica (ACD).

"si, sencillo y práctico" (12)

Otras veces el material utilizado podría ser aplicado en la actualidad en el aula si se realiza una discriminación del mismo según ciertos rasgos del alumno (AAE aplicación de la actividad según las edades) o de las características de éstos (AAM actividades aplicadas a las características de los alumnos y su motivación).

"si, porque es actual y dinámico" (13)

"si, algunas de las actividades pero adaptándolas a Infantil" (10)

"sería aplicable y de hecho se hizo adaptando muchas actividades a la edad de los más pequeños. Son actividades aplicadas de una forma nueva y diferente" (15)

"si, aunque adaptándolos a las características de los niños, porque principalmente son motivadores" (16)

Cuadro 104. Códigos material utilizado en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PAF	1,2,4,5,8,9,14	7
2	DLO	3,11	2
3	MAC	6	1
4	NCA	7	1
5	ASP	12	1
6	ACD	13	1
7	AAE	15,10	2
8	AAM	16	1

Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias al presentarse éstas en función del factor motivacional (EMM estrategias metodológicas motivadoras) como respuesta a las capacidades de los alumnos (ECA estrategias adaptadas a las capacidades de los alumnos) o por la propia contribución al léxico (EEV estrategias que

"si, porque eran muy motivadoras" (01)

enriquece el vocabulario) e incluso por su propia aplicación directa en el proceso de enseñanza- aprendizaje (EEA estrategias en el aula que pueden ser aplicadas).

"si, porque son las que más se adapta a las capacidades de los alumnos (02)

"si, al enriquecer el vocabulario" (03)

"si porque me gustan y se pueden aplicar" (04)

En otros casos el profesorado considera que al estar las estrategias bien determinadas y establecidas (ECP estrategias claras y prácticas) favorece la aplicación, motiva a los alumnos favoreciendo la comunicación entre los mismos (MAC motiva a los alumnos y mejora la comunicación), además de que los motiva e ilusiona (MEI) e incluso no sólo por la motivación e ilusión sino que incluso por la estimulación.

"si porque fueron claras y prácticas" (05)

"si al motivar a los alumnos y mejorar la comunicación" (06)

"si porque me motivó, estimuló, ilusionó (08, 09)

Cuadro 105. Códigos estrategias metodológicas

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	EMM	1	1
2	ECA	2	1
3	EEV	3	1
4	EEA	4	1
5	ECP	5	1
6	MAC	6	1
7	NCU	7	1
8	MEI	8,9	2
9	ERE	10	1
10	EMJ	11	1
11	EFD	12	1
12	EPI	13	1
13	EDV	14	1
14	EBR	15	1
15	EMP	16	1

En algún caso el profesor no emite respuesta sobre la utilidad del material (NCU no contesta a la utilidad), sin que por ello se deje de dar importancia al resto de los

planteamientos realizados por los docentes participantes en la investigación, tales como la propia participación directa de los mismos (ERE estrategias realizadas y experimentadas) o por su punto de partida para el desarrollo de (EMJ) estrategias metodológicas en el juego.

"si porque lo hemos realizado y experimentado. Así podemos apreciar aquellas que podríamos utilizar en nuestra aula y desechar las que no nos parece conveniente para Infantil" (10)
"si, son todas a modo de juego" (11)

o faltaron las codificaciones en relación a las posibles repercusiones de forma directa en el Desarrollo Profesional de los participantes (EPD estrategias que sirven de perfeccionamiento docente). Las estrategias utilizadas en si mismo es considerada en algún caso como (EPI estrategia de perfeccionamiento y de innovación) si fueran un factor de calidad docente.

"si, al servirme de perfeccionamiento" (12)
"si y además innovadoras" (13)

Otro factor a tener en cuenta ha sido en relación a las características de las mismas y en relación con otras (EDV estrategias diferentes y de gran valor) o por sus cualidades calificativas (EBR estrategias buenas y renovadoras) e incluso por aquellas cuestiones que puedan incidir en el proceso instructivo (EMP estrategia motivadora y práctica).

"si al ser diferentes y de gran valor" (14)
"buenas y renovadoras" (15)
"si, porque se logró que aprendiésemos y nos animó a llevarlo a la práctica" (16)

Todo ello nos implicó múltiples códigos que dificultó la interpretación de los hallazgos. De ahí que una revisión posterior de la codificación determina como resultado el originar una nueva codificación para las estrategias metodológicas en el aula, que han sido satisfactorias atendiendo a tres categorías: motivación, aplicación y repercusión en el profesorado (cuadro 106).

Cuadro 106. Códigos estrategias metodológicas en la Ed. Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	EMM	1,2,6,8,9,14,15,16	8
2	EMA	3,4,5,10,11	5
3	EMR	12,13	2
4	NCU	7	1

La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor, es considerada como de un valor calificativo cuantificable (MMA muy bueno el material y atractivo) o por las necesidades de los alumnos (RAA responde a las necesidades del alumno y al aula) (cuadro 107).

"muy bueno, material atractivo" (01)

"bastante buena" (03,08,12)

"bueno"(04)

"si, porque es también un poco lo que nosotros usamos con nuestros alumnos, aplicando más o menos" (02)

En otros casos se considera que el material es de fácil aplicación (MFA material de fácil aplicación) pues responde al interés del profesor .

"buena, porque es fácil de aplicar" (05)

"buena, porque me ayuda en el aula" (06)

"bien utilizo alguno ya" (11)

"buena porque es accesible para nosotros, para luego poder llevarla a la práctica" (16)

Profesores participantes permanecen imparcial al menos en sus reflexiones (NCR no contesta a los recursos), frente a otros que responden atendiendo a los rasgos de utilidad de los mismos (MAA material de ayuda auxiliar) o por su coherencia en el desarrollo (ACP adecuado y coherente con los planteamientos) o en su utilidad (RUA recursos utilizados muy acertados), e incluso por los rasgos de los ponentes- participantes (RAE recursos de autores con experiencia) y por la propia experiencia del profesor en formación (ATI adecuado a los temas que imparto).

"bien para en caso de duda recurrir" (09)

"adecuados y coherentes con sus planteamientos" (10)

"buena. Autores con bastante experiencia" (15)

"muy adecuado a los temas que impartió" (13)

Cuadro 107. Códigos recursos utilizados en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MMA	1,3,4,8,12	5
2	RAA	2	1
3	MFA	5,6,11,16	4
4	NCR	7	1
5	MAA	9	1
6	ACP	10	1
7	RUA	14	1
8	RAE	15	1
9	ATI	13	1

El profesor orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo del Curso en algunos casos en función del grupo (ODG orientó el desarrollo del grupo) o de cada alumno en particular (ODA orientó el desarrollo del alumno).

"siguió el desarrollo del grupo" (01)

"si sobre todo de acuerdo en su desarrollo psicológico del alumno de esta etapa" (02)

En otras ocasiones se detecta los aspectos anteriormente reseñados pero de forma conjunta (OGA orientó el desarrollo según el grupo y los alumnos).

"grupos-alumnos según el aprendizaje" (03,09)

"al principio y al final orientó su proceso atendiendo al desarrollo de cada grupo o alumno" (15)

"si porque a cada momento se pasaba por los grupos y cualquier duda te resolvía y te animaba a seguir. No temíamos hacerlo ma Logró que confiáramos en nuestras capacidades" (16)

Otras veces el proceso está orientado por el desarrollo de las actividades (OPA orientó el proceso sobre las actividades) proporcionando un clima concreto (CCA creó un clima de apoyo).

"no, orientó sobre las actividades" (11)

"si creando un clima de apoyo" (09)

El resto del profesorado vierte sus respuestas en la omisión de respuesta sin justificación (NCO no contesta la orientación), o en función de afirmaciones injustificables (SEO afirman sin explicitar la orientación). Sólo un profesor no responde a la reflexión planteada (NRP no responde a la pregunta).

Cuadro 108. Códigos orientación del proceso educativo en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ODG	1	1
2	ODA	2	1
3	OGA	3,9,15,16	4
4	OPA	11	1
5	CCA	9	1
6	NCO	4,7,13	3
7	SEO	5,6,8,10,12	5
8	NRP	14	1

2.1.4. Clima en el aula

Indagar sobre la importancia de la actitud de trabajo del grupo en el Curso de Especialización, el interés demostrado, la cercanía relacional entre los participantes y los ponentes, ocupó el marco de trabajo de este cuestionario. En relación al interés mostrado

por el grupo, las codificaciones encontradas responden desde planteamientos relacionados con las características de la información aportada en líneas generales (IMI información

"si, porque la información era muy interesante y la profesora supo llegarnos" (01)

"si porque fue un tema interesante y práctico" (05)

muy interesante) o de forma específica (NPP novedoso, práctico y participativo) hasta los rasgos relacionados con la metodología aplicada (APT activa, práctica y fácil de llevar).

"si por lo novedoso, práctico y participativo" (08,09)

"si porque fue activa, práctico y fácil de llevar" (02,04,11)

"si porque desarrollaban destrezas, hábitos y aptitudes" (03)

Cuadro 109. Códigos actitud del grupo de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IMI	1,5	2
2	APF	2,4,11,3	4
3	DHA	3	1
4	CAF	6	1
5	NCA	7	1
6	NPT	8,9	2
7	SSF	10	1
8	FIA	13	1
9	AGA	12	1
10	APS	14	1
11	FCS	15	1
12	CTM	16	1

Al mismo tiempo que las mismas vierten respuestas de habilidades y conductas de respuesta en relación al proceso instructivo realizado en el aula (DHA destrezas, hábitos y

"si porque desarrollaban destrezas, hábitos y aptitudes" (03)

"si, la clase se desarrolla de una manera práctica. Nos damos cuenta que podemos enseñar música, o sea introducirnos en ella, sin tener conocimientos profundos sobre la música" (03)

aptitudes) y a las propias actividades realizadas durante el proceso instructivo (CAP colaboración de las actividades propuestas) o a la participación (PIA participación con interés y deseo de aprender).

"si por la colaboración en las actividades propuestas" (06)

"si, porque todos participamos con interés y deseo de aprender" (13)

En otros casos el profesorado no emite respuesta alguna (NCA no contesta a la actitud), o da respuesta a la cuestión planteada sin justificación aparente (SSP afirma sin justificar el porqué). Otro factor valorado es la actitud del profesor ante el Curso de Especialización (AGA actitud de la profesora y las ganas de aprender), el estado anímico de los mismos (APS alegría, placer y solidaridad) y su claridad organizativa (PCS práctico, claro y secuenciado).

"si, actitud de la profesora y ganas de aprender" (12)

"si, actitud de alegría, placer solidaridad" (14)

"si, por la aplicación práctica, claridad y secuenciación de lo expuesto" (15)

El factor motivacional del grupo (CTM grupo trabajo motivado) juega en algunos casos cierto protagonismo.

"si porque estábamos motivados" (16)

Lo que implica una nueva codificación de las respuestas planteadas. Todo ello nos arroja una codificación en función del interés de las características del trabajo realizado en el Curso de Especialización, es decir de las características de las diferentes actividades desarrolladas (ATC), además de (ADT) los rasgos aportados por el desarrollo en sí de las actividades. El tercer código responde a la no respuesta justificada (NCA).

Cuadro 110. Códigos actitud del grupo de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ATC	1,2,4,5,8,9,10,11,14,15	10
2	ADT	3,6,12,13,16	5
3	NCA	7	1

El interés personal sobre el Curso de Especialización en algunos casos queda determinado por las cuestiones teórico-práctica (TMA base teoría y la metodología nos ayuda para trabajar en el aula).

"si, porque vimos una base teórica y unas líneas metodológicas con las que podemos trabajar en clase sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos" (01)

E incluso por cuestiones afectivas (AGM me gustó mucho) o por desconocimiento de algunas de las aportaciones realizadas a lo largo del desarrollo del curso (TDS desconocía las técnicas y desarrolla los sentidos).

"si porque me gustó mucho" (02,04)

"me gusta, desconocía las técnicas musicales y lo bonito que es. Creo que desarrolla los sentidos" (03)

Los aspectos musicales contemplaron el desarrollo de los objetivos establecidos (MRO la música y el ritmo desarrolla los objetivos).

"si, porque creo que la música y el ritmo desarrolla los objetivos" (05)

"es un área que le gusta a los niños, cubre muchos objetivos" (15)

El resto de los sujetos responden en función de la aplicación práctica de lo desarrollado en el aula (ADI aplicación durante el desarrollo instructivo), e incluso por el nulo interés despertado (NCI no contesta al interés), o por los propios rasgos característicos

"si, por su aplicación en el aula" (06,14)

"repercute en los alumnos" (11)

del proceso educativo llevado a cabo, que en unos casos son positivos (DMP desarrollo instructivo, participativo y motivador) y en otros puede resultar menos positivo (NPC responde con justificación negativamente).

"la clase es motivadora y participativa" (08)

"no, poco dinámico" (09)

Cuadro 111. Códigos interés de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	TMA	1	1
2	AGM	2,4	2
3	TDS	3	1
4	MRO	5,15	2
5	ADI	6,14,11	3
6	NCI	7	1
7	DMP	8	1
8	NPC	9	1
9	ARD	10	1
10	MEF	12,13,16	3

El factor de aportación personal aportado a través del Curso de Especialización, podemos encuadrarlos desde las aportaciones realizadas en función de los recursos didácticos (ARD actividad que me gusta y necesito recursos para el desarrollo instructivo) o por la contribución a la formación personal en líneas generales (MEF materia con escasa formación personal).

- "si, porque una actividad que me gusta y necesito recursos para mi aula" (10)*
- "si, es mi asignatura pendiente" (12)*
- "si, ya que no es una de las materias que mejor domino" (13)*
- "porque no estoy lo bastante formada en este aspecto" (16)*

Todo ello nos implica una nueva reconstrucción de la codificación obtenida, de lo que resulta que el interés del profesorado podría quedar delimitado en función del interés personal aportado por la formación (IPF) o atendiendo al interés de la formación del Curso (IFC).

Cuadro 112. Códigos interés de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IPF	2,10	2
2	IFC	1,3,4,5,6,8,14,11,12,13,15,16	12
3	NPC	9	1

La cercanía humana con el grupo depende de múltiples variables afectivas, emocionales y de interés profesional. De este modo la relación entre los ponentes y los profesores debe ser de una forma determinada (ACP acercamiento entre colegas y el profesor del Curso positivo).

- "muy buena, entre nosotros ya nos conocíamos y la profesora se mostró muy cercana" (01)*
- "nos conocíamos" (02,04,11)*
- "relación ponente-profesor como compañeras" (08)*

Los hallazgos sobre el interés de los profesores en entrenamiento sobre los temas tratados en el Curso de Especialización aparecen codificados como válido para tener en cuenta (CIT colegas interesados en el tema), o como respuesta al número de profesores participantes (EIC escaso número de profesoras participantes y el interés de las colegas).

- " todos estábamos interesados en el tema" (03)*
- "buena, porque somos pocas profesoras y lo intentamos" (06,09)*
- "buena porque también le interesaba que nosotras entendiéramos que en Educación Infantil la música se puede dar sin muchos problemas" (16)*

Además de detectar ciertos códigos tales como la no respuesta a la reflexión (NCC no contesta a la cercanía) o la respuesta afirmativa sin justificación aparente (BSJ buena sin justificar), nos encontramos que el resto de las respuestas están en función de las

características psicológicas proporcionadas en el Curso al profesorado en entrenamiento (SDI ambiente sereno, distendido e interesante), o por los rasgos de las actividades (ADI actividades desarrolladas durante el proceso instructivo) y la metodología (DPA metodología dinámica, práctica y agradable).

"el grupo se deshinbe y pierde la vergüenza" (05)

"buena, ambiente sereno, distendido e interesante" (12)

"la música vive y las actividades realizadas" (14)

"exposición dinámica, clara, práctica (fácil aplicación) y agradable" (15)

Cuadro 113. Códigos cercanía humana en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ACP	1,2,4,11,8	5
2	CIT	3	1
3	EIC	6,9,16	3
4	NCC	7	1
5	BSJ	10,13	2
6	SDI	12,5	2
7	ADI	14	1
8	DPA	15	1

La colaboración entre los profesores-ponentes y los profesores en entrenamiento en líneas generales es considerada como bastante buena. La distribución codificada se produce de un lado en relación al ambiente general (RAP relación ambiente positivo) y de otro la colaboración entre todos los profesores asistentes (CCB colaboración entre colegas buena).

"buena, porque en la clase se creó un ambiente muy positivo" (01)

"excelente, muy buena" (02)

"buena" (10)

El acercamiento producido por parte de los profesores participantes facilita un ambiente en el grupo (AGP acercamiento al grupo del profesor).

Incluso el acercamiento entre los profesores fue favorecido por el número de asistentes (CBN colaboración buena por el número de profesoras participantes).

"el acercamiento al grupo del profesor" (05)

"buena porque somos pocas profesoras" (06, 09)

También nos encontramos la omisión reflexiva del profesor (NCC no contesta a la colaboración) y la importancia de la colaboración entre los profesionales y los compañeros del Curso de Especialización (CPC colaboración de profesional y compañera). Las actividades desarrolladas propició el ambiente (ADC actividades desarrolladas en el Curso).

"buena, gran profesional y compañerismo" (12)

"las actividades desarrollas en el curso" (15)

El clima en otras ocasiones es valorado como bueno, óptimo para el desarrollo del Curso y la formación aportada (CPF clima positivo y familiar) presenta una buena colaboración a la hora de llevarla a la práctica en el aula (CAA colaboración aplicamos en

"es positiva, cercana, familiar" (04,08)

"nos sirve para aplicarlo en el aula" (11)

el aula), además de una buena relación entre los agentes educativos que intervienen en el proceso instructivo (RPC relación profesora y colegas buena). Las características personales de los ponentes en algunos casos son consideradas (CPP características personales de la ponente).

"por las características de la ponente, tacto-saber estar, agrado, cariño" (14)

Cuadro 114. Códigos relación profesor- colegas

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RPA	1	1
2	CCB	2,10	2
3	CMA	3,16	2
4	AGP	5	1
5	CBN	6,9	2
6	NCC	7	1
7	CPC	12	1
8	ADC	15	1
9	CPF	4,8	2
10	CAA	11	1
11	RPC	13	1
12	CPP	14	1

Por consiguiente resultan múltiples codificaciones una vez delimitadas las respuestas que nos obliga a efectuar nuevamente las codificaciones. La codificación en relación a la colaboración entre compañeros y el profesorado participante en el Curso en función de la (CAP) colaboración por las actividades propuestas; características personales del ponente (CPP) y colaboración por las características de los profesores en formación (CCP). Sólo un profesor en entrenamiento no responde a la reflexión sobre la colaboración (CNC).

Cuadro 115. Códigos relación profesor- colegas

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CAP	3,11,15,16	4
2	CPP	5,12,13,14	4
3	CCP	1,2,4,6,8,9,10	7
4	CNC	7	1

2.1.5. Papel del profesor

La información obtenida tras la reflexión sobre el papel del profesor a través de planteamientos tales como qué hago, qué significa, cómo llegué y cómo puedo cambiar, ocupa el siguiente espacio de presentación de códigos. Los profesores participantes consideran que el profesor de Educación Infantil en el aula debe dar respuesta a las necesidades de sus alumnos (NEA cubrir la necesidades educativas de los alumnos):

"intentar en todo momento cubrir las necesidades de los alumnos/as; promover situaciones y facilitar aprendizajes y contribuir a la felicidad de todos y cada uno de los alumnos/as" (01)
"atender las necesidades motrices, psicológicas, afectivas y pedagógicas de los alumnos" (02)
"seguir la evolución de los alumnos (de forma general e individual)" (05)
"ayudar a los alumnos en el crecimiento personal" (11)

De forma más específica, otras aportaciones realizadas entran en el planteamiento puntual y limitado del desarrollo profesional que van desde las capacidades de los alumnos (EDC estimular el desarrollo de las capacidades de los alumnos), hasta las transmisión de ciertos rasgos personales del docente.

"estimulo en los alumnos el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales" (03)

Sin olvidar en algunos casos el cumplimiento de funciones (CFT cumplir mi funciones de trabajo), o los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje,

"cumplir mi horario de trabajo, tener conexión con los padres, transmitirle serenidad, alegría, paciencia y ayudarles a sentirse felices, ayudarles a madurar" (04)

es decir, cuestiones de la importancia del ambiente en el desarrollo educativo de este nivel educativo (CAA crear un ambiente agradable en el aula).

"estar en clase, que se lo pasen bien los alumnos y que adquieran su personalidad" (06)

En otros casos algún profesor no da respuesta a su realización en la enseñanza de este nivel educativo, de ahí que o bien (NCP) no contestan a su papel como profesor de Educación Infantil (07) o la respuesta no es pertinente al no contar el docente con la experiencia en este nivel (IEI no imparto Educación Infantil).

"no imparto Educación Infantil" (16)

La aplicación de los conocimientos juega un protagonismo para algunos docentes, de ahí que la aplicación de éstos sea importante (ACM aplicar mis conocimientos lo mejor que pueda).

"poner en práctica todos mis conocimientos y procurar hacerlo lo mejor que pueda" (08)

Importante es que algunos docentes consideren necesario el planteamiento de coherencia personal como profesor, que implica reflexionar sobre ello (CCM ser coherente conmigo misma).

"plantearme que debo hacer, que quiero transmitir y que les conviene" (09)
"ser coherente conmigo misma" (10)

El impacto Logse no deja de tener sus raíces psicológicas en el desarrollo del docente y por ello se le podría dedicar un protagonismo concreto al papel del profesor de Infantil.

Papel que implica en este caso, entre otras cuestiones y en opinión de algunos docentes, la realización de los diferentes diseños curriculares (RUD realizar las unidades didácticas).

"planificar concienzudamente, no improvisar" (12)
"planificar y guiar la práctica, del grupo clase" (14)

La Formación Permanente juega un papel importante para algunos profesores, reivindicando la necesidad del reciclaje (ADM actualizarme desde diferentes medios).

"trato de ponerme al día con cursillos, libros, revistas, intercambios de experiencias con los compañeros-as. Esto último es, personalmente muy enriquecedor" (13)
"prepararme con frecuencia para ejercer mi tarea y ajustarme a las exigencias de los alumnos" (15)

Cuadro 116. Códigos papel del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	NEA	1,2,5,11	4
2	EDC	3	1
3	CFT	4	1
4	CAA	6	1
5	NCP	7	1
6	ACM	8	1
7	CCM	9,10	2
8	RUD	12,14	2
9	ADM	13,15	2
10	IEI	16	1

Ser profesor de Educación Infantil, grosso modo, podemos catalogarlo de un lado por los planteamientos en relación a los rasgos psicológicos del docente de Educación Infantil y de otro, en relación a sus funciones a lo largo del desarrollo instructivo en la Educación Infantil. De este modo estas van desde los rasgos afectivos con los alumnos (GCN gustar y ser cariñoso con los niños), hasta la dotación de ciertas características personales proporcionadas por el perfil del docente establecido en la Logse (PCD poseer una características personales determinadas).

"gustar y ser cariñosos con los niños" (02)

"además de lo que nos indica la Logse que debemos hacer, para mí un/a profesor/a de Educación Infantil tiene que ser una persona equilibrada, segura, paciente, flexible y afectuosa" (16)

Importante son las propias tareas docentes de este nivel educativo. Detectamos múltiples entendimientos y respuestas que determinan la siguiente escala de valores, que en unos casos son generales y en otros más específicos. De este modo detectamos el hallazgo de tareas como desempeño de preferencias personales (DTG desempeñar una tarea que me gusta), como colaboración con los padres para facilitar las tareas educativas (CJF colaborar junto a la familia), e incluso como necesidad de satisfacción personal. Satisfacción que es proporcionada por la adaptación del docente al medio real (ACS adaptarme, comprender

"principalmente desempeñar una tarea que me gusta: ayudar a esos niños/as quise probar con los más pequeños" (01)

"soy un colaborador indispensable junto a la familia y ofrezco a los alumnos experiencias que favorecen su desarrollo educativo" (03)

y sentirme una más entre ellos) y su posterior integración entre el aula y la familia (IEF satisfacción ante la integración entre el ambiente escolar y el familiar).

"ser una persona que se adapta a los niños, les comprende, ayude y en muchas ocasiones sentirme uno más entre ellos" (04)

Todo ello implica una responsabilidad docente (GRP gran responsabilidad como profesor), aunque en otros casos no se tenga suficientemente claro el significado de ser profesor de Educación Infantil (NCS no contesta al significado).

"satisfacción ante la integración entre el ambiente escolar y el ambiente familiar" (05)
"responsabilidad ya que damos la base" (09)

Cuadro 117. Códigos significado del profesor de Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	DTG	1	1
2	GCN	2	1
3	CJF	3	1
4	ACS	4	1
5	IEF	5	1
6	NCS	7	1
7	GRP	9	1
8	DAI	10	1
9	GGC	11	1
10	TPE	12	1
11	IEI	13	1
12	GIA	14	1
13	PCD	16	1
14	DCL	15	1
15	SDP	6,8	2

El desarrollo de actividades en el proceso instructivo, ocupa cierta reflexión en el profesor de Educación Infantil (DAI desarrollar más actividades en el proceso instructivo).

" es una etapa que me gusta impartir. Pienso que en líneas generales es un docente como otro de cualquier nivel, sólo que exige más actividad en estas edades y el profesor tiene que darle lo que el niño demanda de acuerdo a las características psicológicas" (10)

Al igual que el papel de guía (GGC guiar el grupo según sus capacidades), sin que por ello se abandone la idea de la necesidad de la existencia de un perfil docente concreto (TPE tener un perfil especial).

"hacer avanzar al grupo según sus capacidades" (11)

"tener un perfil especial: vocación, profesionalidad, sensibilidad, reflexivo, autocrítico, amor y paciencia" (12)

Para otros docentes ser profesor de Educación Infantil cubre un abanico de posibilidades que van desde la identificación con las características de la etapa Infantil (IEI identificación con la etapa Infantil), como guía de la formación del alumno (GIA guiar la formación integral del alumno), desarrollar los conocimientos (DCL desarrollo de sus conocimientos partiendo del lenguaje) hasta satisfacer deseos concretos (SDP satisfacción de un deseo personal).

" identificación con la etapa de Educación Infantil" (13)

" planificar mucho la responsabilidad que tengo de guiar la formación integral de mis alumnos " (14)

" responsabilidad como guía para el desarrollo de sus conocimientos partiendo del lenguaje" (15)

" todo, ya que tanto los alumnos como o nos lo pasamos bien" (06)

" ver realizado mi mayor deseo" (08)

Al obtener múltiples categorizaciones se realiza nuevamente la codificación cuyos hallazgos se plantean en el siguiente cuadro. La codificación del significado de ser profesor de Educación Infantil se delimitan en relación a los significados psicológicos-personales (PPS) del profesor o de los significados profesionales (PPP).

Cuadro 118. Códigos significado del profesor de Ed. Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PPS	1,2,4,5,9,16,6,8	8
2	PPP	3,10,11,12,13,14,15	7
3	NCS	7	1

La realidad de la dedicación del profesorado a la Educación Infantil, viene avalada por un abanico de alternativas que se desarrollan en torno a las propias curiosidades personales (PAP probando con los alumnos pequeños) o por los rasgos personales (PNP necesidades personales).

" después de probar con los alumnos de primero, quise probar con los mas pequeños" (01)

" por necesidades personales" (03)

"voluntariamente porque me gustaba y me gusta" (08)
"por curiosidad del mundo Infantil" (09)

El factor destino o necesidades de adscripción ante la implementación de la reforma, juega un protagonismo real importante (PDC por el destino del centro).

"por el destino del centro" (02,11,12,14,15)
"por mi formación en práctica y por el destino en el centro" (06)

El acceso a la formación recibida junto con la experiencia obtenida a lo largo de la carrera docente (EFR por la experiencia y la formación recibida) son cuestiones consideradas como básicas.

"por la experiencia y la formación recibida" (05)

Otro grupo de profesores participantes, responden a la realidad como la no identificación de ser un profesor dedicado a esta etapa educativa, al no existir esta experiencia docente (RPI en realidad todavía no se considera profesor de Educación Infantil).

"llegaré y trataré de hacerlo lo mejor que pueda" (13)
"aún no me considero profesora de Educación Infantil porque no estoy dando clase en esta etapa, pero después de tener tantos conocimientos en este curso, no estoy en desacuerdo" (16)

El resto del profesorado participante (NHC no contesta a la pregunta) no responde significativamente a la cuestión planteada al no presentar respuesta (07,10).

Cuadro 119. Códigos dedicación a la Educación Infantil

	Codigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PAP	1	1
2	PDC	6,2,11,12,14,15,4	7
3	PNP	8,9,3	3
4	EFR	5	1
5	RPI	13,16	2
6	NHC	7,10	2

A raíz del Curso de Especialización, consideran que el cambio que pueden presentar en su desarrollo instructivo, vendrá determinado por la reflexión en grupo (RPG reflexionando sobre mi práctica en grupo) o de forma general (RSP reflexionando sobre la práctica).

"reflexionando más a menudo sobre mi práctica docente, trabajando en grupo ya que es más enriquecedor y participando en actividades de formación" (01)

"en este Curso de Especialización he aprendido muchos aspectos que desconocí, o más exactamente a clarificar cuestiones que tenía confusa. Ha contribuido a nuestra formación como profesionales de esta etapa, y que duda cabe, cuanto mayor sea la formación del maestro, mejor su labor educativa" (10)

" reflexionando sobre cómo trabajo, partiendo de lo ya adquirido para mejorar o cambiar las actividades y la metodología" (11)

" estos cursillos e información me han ayudado a recapacitar sobre mi sistema de enseñanza. He descubierto cosas que hago bien y otras mal, por tanto trataré de enmendar los fallos" (13)

" reflexionar en la trascendencia e importancia que debe tener el guiar intencionadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje" (14)

" reflexionando, sobre todo, mi práctica educativa" (16)

En otro orden de cosas se plantean la aplicación de la Formación Permanente recibida (ADC aplicando el desarrollo del Curso de Educación Infantil).

" poniendo en práctica todo lo recogido en el Curso de Educación Infantil" (03)

" no las hago diferente. A partir de hoy procuro en la práctica enriquecerlas con lo aprendido nuevamente" (04)

" reflexionando e intentando aplicar lo adquirido en el curso" (05)

" con más conocimientos" (06)

" poniendo en práctica lo mucho que he aprendido en este cursillo" (08)

Cuadro 120. Códigos formas de cambio como profesor

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RPG	1	1
2	NCC	2,7	2
3	ADC	3,4,5,6,8	5
4	CEC	9	1
5	RSP	16,14,10,11,13	5
6	RIC	12	1
7	CRP	15	1

E incluso estableciendo múltiples estrategias y cuestiones experienciales, produciéndose las siguientes combinaciones: (CEC) entre el curso, las experiencias y los conocimientos o con intercambio entre los compañeros de diferentes colectivos (RIC realizando intercambio entre otros colegas), que implica una renovación pedagógica (CRP estando en constante renovación pedagógica).

" combinando el Curso, con mis experiencias y conocimientos" (09)

" reuniéndome para planificar con un colectivo mayor" (12)

"estando en constante renovación pedagógica según las necesidades de los alumnos y sin desechar la experiencia" (15)

Algunos colegas no se cuestionan como podrían realizar las cosas diferentes a partir de la realización del Curso de Especialización (NCC no contesta al cómo).

2.1.6. Estilo del profesor

Como se definen como profesor y posibles capacidades que posee como docente de Educación Infantil y relación de la formación con la práctica diaria son las siguientes cuestiones planteadas. En la mayoría de los casos el profesorado en Formación se define como un docente que reflexiona, investiga y responde a unas exigencias psicológicas y pedagógicas (RIR reflexivo, investigador en la acción, renovador y tolerante).

" Reflexivo, investigador, renovador, tolerante" (02,09,11,12)

" Reflexivo, Investigador en la acción, renovadora y tolerante" (05)

" Reflexivo, investigador en la acción, renovador, y tolerante" (07)

" Renovador, tolerante" (10)

" Reflexivo, renovador, tolerante, investigador, afectuoso, relajado" (15)

" Reflexivo, investigador en la acción, renovador, tolerante" (16)

Cuadro 121. Códigos rasgos del profesorado de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RIT	1	1
2	RIR	16,15,2,9,11,12,5,7	8
3	RRT	3,4,6	3
4	REP	8	1
5	RIP	10	1
6	RTA	13	1
7	RIA	14	1

En otros casos se definen como profesores que dan respuestas a unas exigencias pedagógicas y administrativas (RIT reflexivo, investigador en la acción, tolerante y burocrático).

" Reflexivo, investigador en la acción, tolerante, burocrático" (01)

E incluso algunos profesores se definen atendiendo a unas necesidades psicológicas (RRT reflexivo, renovador tolerante), o según el desglose individual de los rasgos anteriores

(REP reflexivo su estilo de profesor), además de ser renovador y tolerante como profesor (RTP) o de presentarse como profesor renovador, tolerante y autoritario (RTA).

"Reflexivo, renovador y tolerante" (03, 04, 06)

"Reflexivo" (08)

"Renovador, tolerante" (10)

"Renovador, tolerante y autoritario" (13)

En algún caso se presenta el aglutinamiento de los planteamientos anteriormente expuestos, tales como reflexivo, investigador, renovador, tolerante y autoritario (RIA).

"Reflexivo, investigador, renovador, tolerante y autoritario" (14)

Las capacidades pertinentes para desarrollar las tareas instructivas en el nivel de Educación Infantil responden a un torrente de planteamientos combinados con premisas afectivas, en unos casos y en otros con factores psicológicos de personalidad. Estas van desde las capacidades combinadas (OEA observación, equilibrio, afectivo y creativo), hasta las sencillamente psicológicas como respuestas al carácter del profesor de Educación Infantil (ATC abierto, tolerante, cariñoso, paciente), además de (CAP cariñoso, afectivo, paciente y saber acercarse a los alumnos).

"capacidad de observación, equilibrado, afectivo, creativo-investigador" (01)

"abierto, tolerante, cariñoso, paciente" (02)

"cariñoso, afectivo, paciente y saber acercarse a los alumnos" (08)

Otra combinación posible está en consonancia con los rasgos propios para el desarrollo educativo de esta etapa educativa (RTM reflexivo, tolerante, motivador y renovador).

"reflexivo, tolerante, motivador y renovador" (03)

En otro orden de cosas, encontramos las combinaciones posibles de los factores anteriormente expuesto (PRC paciente y reflexivo, cariñoso, renovador y tolerante); (ADS afectivo, dinámico, sociable y seguro); (RIR reflexivo, investigador, renovador y tolerante);

"paciente y reflexivo, cariñoso, renovador y tolerante" (04)

"afectivo, dinámico, sociable y seguro" (05)

"afectivo, sociable, dinámico y seguro" (07)

(IDA innovador, dinámico, alegre), además de (CAE creativo, afectivo, equilibrado y receptivo); (MSI motivador, sugerente, investigador, activo); (VAR vocación, autocrítico, reflexivo y profesional), e incluso (RRV renovadora, reflexivo, vocación y autocrítico).

"reflexivo, investigador, renovador y tolerante" (06)

"innovador, dinámico, alegre, tenga las cosas claras y compre con los compañeros" (09)

"creativo, afectivo, equilibrado y receptivo" (10)

"motivador, sugerente, investigador, activo" (11)

"vocación, autocrítico, reflexivo, profesional" (12)

"renovadora, reflexivo, vocación y autocrítico" (13)

Otras codificaciones obtenidas nos diseñan las capacidades del profesor de Educación Infantil de la siguiente forma: afectivo, observador, maternalista, ordenado (AOM); (AFA) autocrítico, flexible, afectuoso, relajado, observador, renovador, tolerante además de (CAE) creativo, afectuoso, paciente y equilibrado.

"afectivo, observador, maternalista, ordenado" (14)

"autocrítico (reflexione sobre lo no satisfecho), flexible (tolerante, renovador sin despreciar lo viejo o las experiencias), afectuoso (con los niños y con los padres), relajado (ambiente de aula agradable) y observador (para investigar en la acción), renovador (puesta al día) y tolerante (con la complejidad y la incertidumbre)" (15)

"creativo, afectuoso, paciente, equilibrado" (16)

Cuadro 122. Códigos capacidades del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	OEA	1	1
2	ATC	2	1
3	RTM	3	1
4	PRC	4	1
5	ADS	5,7	2
6	RIR	6	1
7	CAP	8	1
8	IDA	9	1
9	CAE	10	1
10	MSI	11	1
11	VAR	12	1
12	RRV	13	1
13	AOM	14	1
14	AFA	15	1
15	CAE	16	1

Reorganizando nuevamente la codificación obtenemos otras codificaciones válidas para configurar la interpretación sobre las capacidades que debe tener un profesor de

Educación Infantil. Capacidades del profesor en relación a las características afectivas (CPA) o capacidades del profesor en relación a las características psicológicas (CPP).

La valoración sobre la relación que posee la teoría del Curso con la práctica docente en el Curso de Especialización de Educación Infantil, está determinada por dos codificaciones orientadas hacia la aplicación directa en el desarrollo instructivo (aplicación práctica en el aula).

"un 4, es realista y se puede llevar a la práctica" (04)

"un 3 por la aplicación de la práctica" (02,09)

"un 4, me parece bastante positiva. Procuero poner en práctica tolo lo que vea efectivo para mis alumnos" (04)

"un 3 porque he aprendido, aclarado las dudas para llevarlo a la práctica" (12)

"un 4. Estoy aprendiendo a reflexionar sobre mi materia diaria. Estoy viendo la importancia de la Logse en la etapa de la Educación Infantil y la aplicación que le puedo dar en los proximos cursos" (13)

"un 4, se puede llevar a la práctica porque es realista" (16)

Incluso en algunos casos inciden sobre la posible mejora de la práctica (MMD mejora sobre la práctica docente).

"un 5, toda la teoría aprendida ha mejorado mi práctica docente. Ayudandome a corregir en muchos momentos mi relación con el niño/a" (03)

" un 4. Ya que pienso que la mayor parte de lo que hemos escuchado en las charlas nos ha servido para aplicarlo en nuestras aulas. También nos ha hecho reflexionar y mejorar en nuestra condición como maestro de Educación Infantil" (05)

" un 4 me permitió reflexionar entre lo que ocurre en mi aula y lo que escucho, veo y aplicarlo" (06)

" un 4, ya que mucho de lo que se nos ha dicho nos ha servido para aplicarlo en nuestra clase y, así encontrarnos muchísimo mejor, no sólo nosotros sino también los mismos alumnos. Haciéndonos al mismo tiempo reflexionar y mejorar en nuestra condición como docente de Infantil" (07)

" un 5 porque me permite llevarlo a la práctica en mi aula" (08,11)

" un 5. Es cercano a la práctica" (10)

" un 5 por el conocimiento de los estadios evolutivos y la renovación presentada de los contenidos del curso" (14)

" un 4 me permitió reflexionar y autoevaluarme con más frecuencia" (15)

Cuadro 123. Códigos capacidades del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CPA	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,14,15,16	13
2	CPP	6,12,13	3

Cuadro 124. Códigos valoración teoría-práctica

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	APA	1,2,9,4,12,13,16	7
2	MMD	3,5,6,7,8,11,10,14,15	9

2.1.7. Utilidad, uso y forma del conocimiento

Utilidad del Curso, posibles cambios que realizarían y las posibles consultas realizadas responden a las premisas indagadas en este bloque de cuestiones. La interrogante planteada ante la cuestión de que si como profesionales necesitan el Curso o es un mero trámite burocrático, nos encontramos tres amplios bloques de justificación que van desde la propia necesidad de los profesores (SNC si necesitaba el curso) hasta las exigencias dadas

"si lo necesitaba" (01,03,08)

"si lo necesitaba, no considero que fuera un trámite, ya que para mí fue muy útil y necesario y me ha hecho reflexionar" (05)

"si lo necesitaba, no considero que fuera un trámite. Para mí fue muy útil y necesario" (07)

"siempre se aprende algo" (09)

" me ha hecho reflexionar sobre la etapa, leer sobre el tema y transmitir mis experiencias" (15)

" hay que renovarse, estudiar, reflexionar. Hemos tenido la oportunidad " (14)

desde la administración (NTB no es un trámite burocrático) o la combinación de ambos planteamientos (PCT como profesional necesitaba el curso y el trámite). En algún caso la respuesta no fue aportada por el profesorado (NCP no contesta a la pregunta).

" trámite burocrático, al tener ya la experiencia" (02)

" las dos cosas: curso y trámite" (06,10,16)

" las dos cosas. Lo necesitaba para actualizarme y además tengo clarísimo desde hace mucho años que me siento cómoda, trabajando con estos alumnos, en una palabra, me identifico con la etapa y por otro lado decir que soy suprimida y me facilita el acceso a la Educación Infantil" (13)

Cuadro 125. Códigos necesidad de Formación en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	SNC	14,13,5,15,7,8,9,11,12	10
2	NTB	2	1
3	PCT	6,10,13,16	4
4	NCP	4	1

A raíz de la realización del programa, es decir del desarrollo del curso, parte del profesorado considera óptima la utilidad del Curso (CRC el Curso me ha hecho reflexionar sobre algunas cuestiones), además de considerar que éste ha producido cambios pertinentes en el profesorado (CII el cambio influye según el interés del profesor).

" el curso me ha hecho reflexionar sobre algunas cuestiones" (01)

" si bastante, partiendo de mi experiencia he mejorado" (03)

" si, por lo menos nos cuestionamos nuestra tarea" (10)

" por supuesto que influyen en mi tarea diaria" (13)

" si, me ha hecho más reflexiva" (12)

" siempre influye en algo si tienes interés" (02)

En otro orden de cosas, el desarrollo del Curso aportó un contrapunto a la Formación del Profesorado (CCF el Curso complementa mi formación).

"no, sólo me ayuda o me complementa" (09)

El resto del profesorado responden silenciosamente a la cuestión planteada (NCC no contesta sobre el cambio) o afirmativamente sin justificar (SJC responde afirmativamente sin justificar la respuesta).

"sí" (05,06,07,08,11)

"es natural que me halla perfeccionado" (14)

Cuadro 126. Códigos cambios producidos en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CRC	16,12,13,10,15,13	7
2	CII	2	1
3	CCF	9	1
4	NCC	4	1
5	SJC	5,7,6,8,11,14	6

La utilización del material aportado en el Curso presenta múltiples utilidades que van desde la aplicación de actividades puntuales y concretas en el aula, o las relacionadas con cuestiones puramente evaluadoras (PLM el FEC-PCC- UD, actividades de lenguaje y de música), incluso para el centro (RMC realización de las memorias y por curiosidad), o como medio de respuesta para los planteamientos realizados en el curso (LRC leer para responder a los cuestionarios).

"sí, sobre todo el material del FEC, PCC, ud, actividades de lenguaje y las de música" (01)

"sí, actividades de lenguaje; utilización de esquemas de unidad didáctica y el PCC" (10)

"sí para leerlos, observarlos, recopilar, para elaborar la unidad didáctica y por la bibliografía" (14)

"tengo pensado llevar a la zona lo del FEC, PCC, elaboración de la unidad didáctica. He llevado a la práctica el lenguaje y la música y pienso llevar lo de salud" (16)

"visto, manejado y leído para las memorias y por curiosidad" (02)

"sí, como recurso para mi clase, para preparar las memorias y clarificar la Logse" (11)

"más bien fue visto y manejado en su momento y también ha sido visto y manejado para las memorias en el curso actual" (13)

"sí, por curiosidad lo repasaba para mejorar o recordar lo expuesto por los ponentes, pero necesariamente lo he tenido que leer para responder a los cuestionarios" (03)

En otro orden de cosas las respuesta o no son producidas (NCU no contesta a la utilidad) o son verdías atendiendo a la aplicación directa en el desarrollo instructivo en el aula (OAD para orientarme y aplicarlo en el desarrollo instructivo), además de ser útil

como formación profesional del profesorado (FPE formación personal sobre la Educación Infantil).

- "si, para orientarme y aplicar en clase. Porque creo que es necesario y práctico" (05)*
- "si, para aprender y aplicar en la práctica" (06)*
- "si, ya que lo hemos aplicado" (07)*
- "si lo he manejado para afianzar los conocimientos y ser buen profesional (actualizar)" (12)*
- "bastante, para reflexionar, informarme para la práctica docente" (15)*
- "si lo he leído para informarme porque me hace falta" (08)*
- "si, para compararlo, estudiar y sacar conclusiones" (09)*

Cuadro 127. Códigos aplicación del material en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PLM	1,10,14,16	4
.2	RMC	2,11,13	3
3	LRC	3	1
4	NCU	4	1
5	OAD	5,6,7,12,15	5
6	FPE	8,9	2

2.1.8. Descripción de preferencias reales

Gustos y preferencias, justificación del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y la opinión sobre su valía personal en relación a su Desarrollo Profesional, es la información planteada en este apartado. Hallazgos que deben estar enmarcados en un contexto donde prácticamente las aulas de Educación Infantil son aulas de dimensiones muy variadas, de este modo las podemos encontrar desde poco espaciosas (5x4 mts) hasta de dimensiones espaciales grandes (60 mts cuadrados, 9x6 mts cuadrados, 47 mts cuadrados). Al igual que también con una iluminación buena y/o clara, y/o soleada y/o ventilada, con una decoración que proporciona un ambiente agradable (dibujos, juguetes y trabajos de los niños), con unas dimensiones rectangulares y en la que podemos encontrar materiales de juego muy variados.

Los aspectos expresados por el profesorado en relación a los gustos de la enseñanza están directamente relacionados con los alumnos. Estos van desde la propia relación profesor-alumno (RCA relación con los alumnos), hasta la motivación desarrollada en éstos (MIA motivar los interés de los alumnos) o el contacto diario con los alumnos (CDD el contacto día a día con los niños).

- "la relación con los niños y niñas" (01,02)*
- "el trato con los niños" (06)*

"cuando atiendo a los intereses y propuestas de los pequeños, los tótemos y motivos" (03)
"el contacto con los niños día a día y la receptividad con que yo noto que ellos van asimilando todo lo que yo noto que ellos van asimilando todo lo que yo quiero proporcionarle" (05)

El resto de las codificaciones responden bien a la categorización de respuestas no obtenidas (NCG no contesta a lo que le gusta de la enseñanza), o a la necesidad de comprobación entre lo dicho y lo hecho (VCP verificar lo conseguido y lo propuesto), además de la obtención de satisfacción en el desarrollo instructivo (SPP satisfacción de la puesta en práctica).

"verificar cuándo el niño ha conseguido lo que yo me he propuesto" (15)
"la satisfacción que siento cuando veo el fruto de mi trabajo en los niños" (08)
"la gratitud de los niños y lo que enseñan tenga éxito" (09)
"los niños y dar clases" (10)
"lo agradecido que son los alumnos y como avanzan en su aprendizaje" (11)
"el ambiente sano, alegre y espontáneo. La sonrisa de un niño" (12)
"preparar y aplicar la labor didáctica a los alumnos. El día a día en contacto directo con los niños, me hace feliz" (14)

Cuadro 128. Códigos gustos en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RCA	1,2,6	3
2	MIA	3	1
3	CDD	5	1
4	NCG	7	1
5	VCP	15	1
6	SPP	8,9,10,11,12,14	6
7	EOP	13	1
8	NPD	16	1
9	NCP	4	1

El progreso de los alumnos a través de la enseñanza y la observación (EOP enseñar y observar el progreso de los alumnos) forman parte de las preferencias reales, al igual que la relación entre los diferentes agentes educativos (NPD relación con los niños, con el desarrollo instructivo y con los padres).

"enseñar y observar el progreso de los alumnos" (13)
"la relación con los niños, el hecho de dar clase en mi mismo, la relación con los padres" (16)

Los condicionantes del desarrollo del proceso educativo del profesorado, está determinada por los siguientes aspectos: la formación recibida en aspectos generales (CFR condicionada por la formación recibida), o por cuestiones mucho más específicas como

"porque hago lo que creo mejor y estoy condicionada por la formación que he recibido" (01)

"mi enseñanza es según lo que he aprendido" (08)

"porque con los años mi perfil profesional me permite amar y adorar a los niños" (12)

"porque creo que es la manera más adecuada para que el alumno aprenda" (13)

"por la formación recibida, por los medios" (16)

las cuestiones psicológicas (CFP condicionada por mi formación psicológica), e incluso por la evolución adquirida a lo largo del desarrollo profesional (CCP confío en las capacidades de motivación de mi profesión), que incluso implica la adaptación del profesorado al medio donde desarrolla la tarea educativa (CAM condición de adaptación al medio).

"porque va con mi manera de ser y la metodología que me va, aunque introduzco en ella lo que me resulta necesario" (02)

"para hacer avanzar a los pequeños desde posiciones iniciales, hasta llegar a logros superiores. Confiando en sus particulares capacidades de progreso" (03)

"porque me gusta y es mi profesión. Enseño de una manera que conlleva una motivación para que asimile lo que transmito de una manera agradable" (05)

"porque creo que me adapto al grupo clase que tengo en el momento" (06)

"atendiendo constantemente a la diversidad. Ellos casi siempre me marcan las pautas" (15)

Cuadro 129. Códigos justificación de la enseñanza en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CFR	1, 8,12,13,16	5
2	CFP	2	1
3	CCP	3	1
4	GMP	5	1
5	CAM	6,15	2
6	NCE	7	1
7	ECM	10	1
8	NEO	11, 9	2
9	EON	14	1
10	NCP	4	1

El resto de los códigos presentados en el cuadro responden a la no explicitación en la respuesta (NCE no contesta a lo que enseña); al condicionamiento del proceso instructivo

por los medios didácticos (ECM enseñanza viene condicionada por los medios), o por la no existencia de otros parámetros referenciales educativos (NEO no se enseñar de otra forma) y la observación de las necesidades de los alumnos (EON enseñanza observando las necesidades de los alumnos)

" porque los medios condicionan" (10)

" porque se que lo que quiero tiene éxito y llega al niño" (09)

" porque no se hacerlo de otra manera, aunque siempre intento recoger y aplicar lo que me sirve" (11)

" a) enseño porque el niño de Educación Infantil es en sí una maravilla de gracia, belleza, alegría y está en el verdadero punto de aplicación para empezar la labor de enseñanza-aprendizaje y b) cómo enseño es haciendo hincapié en la observación directa e indirecta de sus necesidades, características" (14)

Los criterios que pasan por el pensamiento del profesor van desde las características de los alumnos de Educación Infantil (CAA características de los alumnos del aula), hasta la no explicitación de los mismos (NCC no contesta a la explicitación de criterios).

" la felicidad de los niños, sus características y necesidades" (01)

" contemplar las necesidades de los educandos para conseguir las intenciones educativas" (03)

" que el niño sea feliz mientras aprende para ello le doy mucha importancia al juego. También atender a sus necesidades e intereses" (05)

" las características y necesidades de los niños" (10)

" pretendo adaptarme a las necesidades del alumno aunque no siempre lo consiga" (13)

" a) que visite periódicamente un psicólogo a los alumnos que se observan dificultades en el aprendizaje, b) que nos informen sobre los niños, c) que nos orienten en el método a seguir" (14)

" por las características y necesidades de los niños" (16)

Otros consideran importante el desarrollo docente (MDP mejora del Desarrollo Profesional), o la propia necesidad que los alumnos de Educación Infantil adquieran una serie de capacidades concretas a través del juego (JFA juego, aprendan y sean felices) y se apliquen ciertas cuestiones metodológicas aportadas con la implementación de la Logse

" que en algún momento lo podría hacer mejor y pienso que gracias a los Cursos de Infantil lo voy a conseguir" (06)

" que el cursillo me ha enseñado y me ha ayudado bastante" (08)

(1/1990) (ASI aprendizaje significativo y de interés).

" que sean felices cuando juegan y con el juego aprenden más de lo que creemos" (15)

" lo que le enseño tiene que ser significativo, que le interese y lo viva" (15)

" crear un ambiente apropiado para crear situaciones y experiencias" (15)

Otros criterios que pasan por el pensamiento del profesorado es el proporcionar un ambiente determinado (ASE ambiente de situaciones y experiencias de aprendizaje).

" que sean felices cuando juegan y con el juego aprenden más de lo que creemos" (15)

" lo que le enseño tiene que ser significativo, que le interese y lo viva" (15)

" crear un ambiente apropiado para crear situaciones y experiencias" (15)

En otro orden de cosas, preocupa el no fracasar profesionalmente (NFP no fracasar profesionalmente) y la escasa valoración de la enseñanza por parte de la administración

"de tranquilidad, de conciencia tranquila, de no sentirme fracasada. Saber transmitir al niño lo que yo le quiero dar" (09)

educativa (EVA enseñanza más valorada por la administración).

"la enseñanza debe estar más valorada, más atendida por la Administración" (12)

Cuadro 130. Códigos criterios sobre la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CAA	1,3,5,10,13,16,14	7
2	NCC	2,7,11	3
3	MDP	6, 8	2
4	JFA	15	1
5	ASI	15	1
6	ASE	15	1
7	NFP	9	1
8	EVA	12	1
9	NCP	4	1

Los calificativos aportados por los profesores, en relación a lo valioso de la enseñanza presenta múltiples respuestas. Estas van desde la vinculación de la enseñanza (ERA enseñanza tiene relación con los alumnos), cuestiones afectivas (ICR el interés, cariño

"la relación con los alumnos/as" (01)

y responsabilidad) hasta aspectos curriculares tales como el logro de objetivos concretos (OPA objetivo que me propongo alcanzar).

"que lo hago como profesional, con la mayor sinceridad, interés y cariño a los niños, además de la mayor seriedad posible y responsabilidad" (02)

"la considero valiosa siempre que consigo los objetivos que me propongo alcanzar" (05)

"recibir una "materia prima", virgen y moldearla, conducirla y luego ver que han obtenido en sus actitudes cuanto he programado de objetivos, para lograr los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Observarles en su autonomía personal" (14)

El logro de un clima óptimo viene determinado desde unas características concretas (CSR el clima seguro y relajado) hasta cuestiones puntuales como satisfacción (ESP enseñanza la satisfacción personal), integración social de los alumnos (IIS formar individuos capaces de integrarse en la sociedad. E incluso en otros casos no se determina con seguridad (NLS no lo sabe), o se determina atendiendo a cuestiones sociales, morales e intelectuales (SMI la formación en los aspectos sociales, morales e intelectuales).

"creo un clima seguro y relajado, condición indispensable para el logro del crecimiento personal. De esta manera se fomentará la autoestima" (03)

"que el aprendizaje que realizan lo hayan hecho de forma agradable" (10)

"la satisfacción personal" (06)

"mi sabiduría quedará en mis alumnos. Se da un material en bruto y yo voy cumpliendo y transformando en persona íntegra" (12)

"que estoy formando sea o no, un individuo capaz de integrarse en la sociedad en que viva. Sepa respetar, compartir, comunicarse, adaptarse a los cambios, colaborar, querer lo que hace y a las personas" (15)

"no lo sé. Creo que esto debe opinarlo otra persona ajena a mí y que me conozca" (08)

"en la formación que le de al niño en los aspectos sociales, morales e intelectuales" (09)

Cuadro 131. Códigos valiosos de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ERA	1	1
2	ICR	2	1
3	OPA	5,14	2
4	CSK	3,10	2
5	ESP	6,12	2
6	NCV	7	1
7	IIS	15	1
8	NLS	8	1
9	SMI	9	1
10	PME	11	1
11	TTI	13	1
12	CCA	16	1
13	NCP	4	1

Ahora bien, todo ello implica para algunos profesores (PME poniendo todo mi empeño) una entrega total y para otros un trato igualitario para todos los alumnos (TTI tratar a todos los alumnos por igual) y el establecimiento de unas premisas en las relaciones con los alumnos a lo largo del desarrollo instructivo, que llevan implícitas el tipo de comunicación entre los alumnos (CCA comunicación con los alumnos).

"que trato de sacar los niños adelante, poniendo mi empeño" (11)

"el no tener preferencia por ningún alumno y tratar a todos por igual" (13)

"la comunicación con los alumnos" (16)

Todo ello nos produce una excesiva codificación que dificultaría la posterior interpretación, de ahí que esto nos determina una nueva reestructuración de los códigos. De lo que resulta la siguiente codificación: la relación de (VEP) la valía de la enseñanza en relación a cuestiones personales de los docentes y (VEE) atendiendo a los aspectos determinados en el proceso instructivo. El código NCV significa que los profesores reseñados en el cuadro no constestan a lo valioso de la enseñanza.

Cuadro 132. Códigos valioso de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de participantes	Frecuencias
1	VEP	2,3,6,10,11,12,	6
2	VEE	1,5,9,13,14,15,16	7
3	NCV	7, 8	2

2.1.9. Descripción de sentimientos reales

La realidad es percibida desde este planteamiento con la indagación sobre el como es la acomodación del profesor en relación a su tarea docente, cuales son sus momentos favoritos y cambios que realizaría en el aula de Educación Infantil.

Los hallazgos codificados son los siguientes: se sienten mejor como profesores cuando las relaciones entre ellos y los alumnos son satisfactoria (RTP relación entre todos es positiva), además de recibir el agradecimiento de los alumnos y ver su evolución (SAE la sonrisa y el avance educativo de los alumnos); e incluso analizar la adquisición de los conocimientos de los alumnos (CAM conocimientos asimilados por la mayoría de los alumnos); sin olvidarse otros de lo que disfrutan sólo por el simple hecho de estar con ellos en el aula (CEN cuando estoy con los niños), o por las características metodológicas utilizada en el aula de Infantil (MEA metodología empleada es activa), información

" cuando la relación entre todos es positiva" (01)

" cuando se establece una comunicación y cuando ellos van despertando solos" (16)

" cuando veo la sonrisa de los niños y su avance educativo" (02)

" en el momento que veo a los chiquillos felices con lo que estoy enseñando" (15)

"cuando después de una explicación, veo que los conocimientos han sido asimilados por una gran mayoría" (03)

"cuando veo que los niños progresan" (08)

"cuando lo que quiero transmitir lo consigo" (09)

"cuando estoy con los niños" (06)

aportada por la autoevaluación que realizan al finalizar el día (HAE al hacer la autoevaluación), además incluso sólo por el hecho de poder enseñar y ser escuchado (EEA cuando enseño y me escuchan los alumnos).

"cuando vemos que los niños han hecho aprendizaje significativo" (10)

"cuando la metodología que empleo es activa" (11)

"al finalizar la jornada, al hacer la autoevaluación y ver que he actuado correctamente" (12)

"cuando enseño y soy escuchado; cuando me enriquezco con las aportaciones de los alumnos" (13)

En algún caso se apunta hacia la necesidad de sentirse libre ante las diferentes tareas educativas (LAD cuando me siento libre en mi actuación didáctica) y en otros casos (NCP) no contesta a la pregunta.

"cuando me siento "libre" en mi actuación didáctica. Después de haber preparado mi trabajo para el grupo-clase en el que imparto la enseñanza-aprendizaje" (14)

Cuadro 133. Códigos satisfacción en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RIP	1,16	2
2	SAE	2,15	2
3	CAM	3, 8, 9	3
4	CEN	6	1
5	MEA	10,11	2
6	HAE	12	1
7	EEA	13	1
8	LAD	14	1
9	NCP	4, 5, 7	3

Esquema anteriormente expuesto que nos obliga a la realización de nuevas codificaciones significativas, al existir una gran dispersión en los mismos. Codificaciones que nos manifiestan que la satisfacción del docente en Educación Infantil se orienta en torno a dos premisas básicas: expresar el sentimiento en función de los diferentes elementos del diseño curricular (SCC) o en relación a las cuestiones personales (SCP).

Cuadro 134. Códigos satisfacción en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	SCC	3, 8, 9, 10, 11, 12	6
2	SCP	1, 2, 6, 13, 14, 15, 16	7
3	NCP	4, 5, 7	3

El desarrollar las diferentes tareas instructivas implica para una parte del profesorado de Educación Infantil, el tener un marco de trabajo donde el conflicto no exista y el ambiente adopte ciertas características (CAA cuando no hay conflictos y el ambiente es agradable), al mismo tiempo que también se considera como momentos favoritos el diálogo

"cuando no hay conflicto y el ambiente es agradable" (01)

"cuando no hay conflicto en el aula" (10)

"cuando los niños están contentos porque con esto me demuestran que el ambiente es el más adecuado" (08)

"cuando veo que el niño está feliz aprendiendo, cuando están satisfechos y no se consideran cansados" (09)

"las sesiones de psicomotricidad, por el ambiente relajado, alegre y espontáneo" (12)

"cuando hay un clima de confianza y comunicación" (16)

mantenido con los alumnos en el aula (DAA cuando dialogan con los alumnos en el aula), o cuando se va produciendo el refuerzo necesario entre el alumno y el profesor para demostrar el nivel de motivación de los alumnos (EAM cuando explican y los alumnos están motivados), e incluso cuando se comparten actividades conjuntas como por ejemplo

"cuando diálogo con ellos, con los niños" (02)

"cuando explico, veo que están motivados y he llegado a ellos, con el mensaje que les quiero dar" (03)

"cuando compruebo que se ha asimilado lo que he explicado y trabajado" (13)

los juegos, las primeras horas de la mañana (PHC las primeras horas de clase), además del desarrollo de las tareas en el aula (AAC cuando el alumno desarrolla actividades en el aula) y el logro de los objetivos establecidos

"cuando juego con ellos" (06)

"las primeras horas de clase, cuando realizamos las actividades anteriores. Los niños y yo estamos menos cansados en esos momentos" (15)

en los diferentes diseños (AOP al alcanzar los objetivos propuestos). En algunos casos el logro de respuestas se vierten sobre la omisión de respuesta a la pregunta y al momento (NCP y NCM).

"cuando hay actividad en clase" (11)

"al finalizar la unidad didáctica y hacer la puesta en común y observar el vocabulario conseguido, ver las propias descripciones en las actividades. El haber alcanzado los objetivos propuestos" (14)

Cuadro 135. Códigos momentos favoritos en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CAA	1,10, 8, 9,12;16	6
2	DAA	2	1
3	EAM	3,13	2
4	JAA	6	1
5	NCM	7	1
6	PHC	15	1
7	AAC	11	1
8	AOF	14	1
9	NCP	4, 5	2

En otro orden de cosas, los posibles cambios que realizaría el profesorado participante en el Curso de formación de Educación Infantil, son plasmados desde diferentes ópticas. De este modo, éstos se realizarían desde la transformación organizativa de los diferentes niveles de la Educación Infantil (NEI los niveles por la Educación Infantil),

"cambiaría los diferentes niveles por una clase de Educación Infantil" (01)

"tener un sólo nivel" (12)

"muy poco espacioso y en el centro las reuniones me quitan tiempo para el trabajo específico" (14)

hasta los que no realizarían cambios en la Educación Infantil (NCN no cambiaría nada), sin abandonar los planteamientos de aquellos docentes que reclaman la necesidad de tiempo

"nada" (02)

"comprobando el éxito de los alumnos y mis propósitos conseguidos no se lo cambiaría" (09)

"reciclarme de vez en cuando para estar siempre al día" (09)

para poder diseñar las actividades (ETL el escaso tiempo libre que nos dejan para preparar las actividades) o el tiempo invertido en la realización de la cumplimentación de las tareas administrativas que constantemente la administración educativa demanda (CTB cambiaría de mi trabajo la burocracia).

"el poco tiempo que nos dejan libre para preparar las actividades. Las horas ocupadas con los niños ocupan el tiempo. Mi profesión me agrada. Me siento bien ejerciéndola" (03)

"la burocracia" (06)

Continuando con el mismo planteamiento y atendiendo a cuestiones de índole organizativo, encontramos la eliminación de ciertas instituciones (CAR eliminaría los CAR),

y de los cambios tan frecuentes a que están sometidos curso tras curso (CCC continuo cambio de centro); sin olvidar los diferentes órganos directivos de los centros (DCU los directores de los centros unitarios).

"trabajar con un sólo nivel. Eliminar los car o por lo menos su obligatoriedad" (10)

"el continuo cambio de centro que aunque enriquece personalmente también crea tensiones a principio de curso porque no sabes con lo que te vas a encontrar" (13)

"si pudiera, no le daría el tema de la administración a los directores de estos centros unitarios" (15)

Cuadro 136. Códigos cambios posibles

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	NEI	1,12,16	3
2	NCN	2,9	1
3	ETL	3	1
4	CTB	6	1
5	CAR	10	1
6	CCC	13	1
7	DCU	15	1
8	NCC	7	1
9	HNC	8	1
10	FPD	9	1
11	TCE	11	1
12	ERT	14	1
13	NCP	4,5	2

Algunos profesores no plantean cambios (NCC no contesta al cambio), frente a otros que consideran que los horarios de los centros deben ser transformados (HNC el horario de los alumnos en el centro), e incluso consideran que los docentes deben recibir una formación general para estar y desarrollar actualizados el proceso educativo (FPD formación profesional para estar al día) o para los contenidos específicos (TCE trabajar los contenidos específicos).

"el horario de los niños. Con cuatro horas diarias es suficiente" (08)

"comprobando el éxito de los alumnos y mis propósitos conseguidos no se lo cambiaría" (09)

"reciclarme de vez en cuando para estar siempre al día" (09)

"la parte más pasiva que te obliga a sentarlos para trabajar los contenidos más específicos" (11)

El espacio y las reuniones ocupan cierta reclamación por parte de algunos docentes (FRT el espacio es escaso y las reuniones quitan tiempo).

"en el aula (el espacio-es muy poco espacioso-) y en el centro (las reuniones-me quitan tiempo para el trabajo específico-)" (14)

Aunque hemos encontrado diferentes planteamientos en relación a los cambios precisos, existen docentes que no desean cambios (NCP no contesta a la pregunta). En definitiva, plasmados los hallazgos detectados nos encontramos una codificación poco significativa, de ahí que esto nos implique una nueva reestructuración de los códigos. Las cuestiones administrativas y/o académicas forman parte (CAA) de los posibles cambios de los profesores, al igual que las cuestiones organizativas (COC) del centro o las cuestiones relacionadas con la propia formación de los profesores. En algún caso la respuesta no se presenta (NCC) o se considera que no es necesario cambiar nada (NNC).

Cuadro 137. Códigos cambios posibles en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CAA	1,6,10,11,12,13,16	7
2	COC	3,8,14,15	4
3	CCF	9	1
4	NNC	2,9	2
5	NCC	4,5,7	3

2.1.10. Uso del conocimiento

Existe un listado de capacidades establecidas en relación al desarrollo de la Educación Infantil, de ahí que indagamos sobre el uso de los mismos, obteniendo la información que a continuación detallamos. Identificar es un objetivo que se identifica o con las partes del cuerpo (IFC identificar las partes del cuerpo), o con objetos personales de los alumnos de Educación Infantil (OUP objetos de uso personal), o los aportados por el

"las partes del cuerpo y nombrarlas" (02)

"las partes del cuerpo" (01,06, 16)

"nombrar las partes de tu propio cuerpo" (14)

"los elementos de un todo" (15)

profesorado en el aula (SSR señala solamente los aspectos reseñados).

"entre varios objetos los que usa para su aseo personal" (03)

"acciones en un grabado en láminas" (03)

- "señala solamente" (05,07)
- "dados varios colores" (08)
- "distintos aspectos" (10)
- "colores" (09)
- "los objetos rugosos" (09)
- "personas animales y cosas" (11)
- "diferentes sonidos" (12)

Cuadro 138. Códigos relación de la capacidad de identificar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IPC	1,2,6,14,15,16	6
2	OUP	3	1
3	SSR	3,5,7,8,9,10,11,12	8

El objetivo expresar se utiliza para las emociones (ESS expresar sentimientos, situaciones), o como medio de comprobación de los conocimientos adquiridos en el aula (ECN expresar conocimientos nuevos) e incluso para señalar algunos conocimientos concretos (SSV señala solamente el verbo) o expresar el vocabulario (ERV expresar en

- "sentimientos a través de la plástica" (01)
- "lo que sientes cuando te dicen que no" (06)
- "sentimientos, situaciones, emociones" (10)
- "cuéntame lo que has hecho el fin de semana" (14)
- "verbalizar acciones, deseos, sentimientos" (16)
- "sus conocimientos previos con los nuevos" (13)

relación al vocabulario o expresar vivencias en la asamblea), o sólo a través de la asamblea (EAV expresar en la asamblea).

- "vocabulario, frases" (09)
- "en la asamblea diaria sus vivencias" (08)
- "en la asamblea cuando le pregunto algo o cuando quieren contar algo. En los dibujos" (15)

Cuadro 139. Códigos relación de la capacidad de expresar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ESS	1,6,10,14,16	5
2	ECN	13	1
3	SSV	5,7	2
4	ERV	9	1
5	EAV	8,15	2

El objetivo descubrir aparece relacionada con cuestiones cotidianas (DNC descubrir la necesidad de algunas cuestiones para la vida), o con cuestiones de los objetos que están al alcance de los niños, bien sean para poder descubrir las características de los diferentes

"la necesidad del agua, sol, para la vida" (01,16)

objetos (DCO descubrir las características de los objetos), como para poder identificarlos

- "por el tacto las diferentes características de un objeto" (03)*
- "que parte de tu cuerpo no ves, con otro niño en el espejo" (06)*
- "un objeto escondido mediante el juego" (11)*
- "las propias posibilidades" (12)*
- "dar a un animal varios alimentos y decir cual se ha comido" (14)*
- "dime donde quieres ir en el verano. Pinta el paisaje del verano" (14)*

(DSO descubrir señalando los objetos), e incluso para descubrir rasgos pertinentes de los alimentos (SDS descubrir el sabor dulce y salado), además del entorno más inmediato

- "señalar" (05)*
- "señala solamente" (07)*

donde se mueve el alumno de Educación Infantil (DEI su entorno inmediato).

- "que los niños saboreen el azúcar y la sal-que descubran su sabor dulce y salado" (08)*
- "su entorno inmediato, de alimentación" (10)*
- "en contacto con la realidad (plantar semillas, alimentos proceden de los animales y otros de las plantas" (15)*
- "entorno, medio que le rodea" (09)*

Cuadro 140. Códigos relación de la capacidad de descubrir

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencia
1	DNC	1,16	2
2	DCO	3,6,11,12,14	5
3	DSO	5,7	2
4	SDS	8	1
5	DEI	10,9,15	3

Otra capacidad desarrollada en la Educación Infantil es la de conocer que se aplica a la adquisición de conceptos en relación a los colores en el alumno (CCP conocer los

- "los colores primarios y combinarlos con sentido estético" (03)*
- "dibuja líneas "acostadas" en el cuadrado. Puntear de color rojo el círculo y de color verde el triángulo" (14)*

colores primarios), o la señalización de los conceptos planteados (CSS conocer señalando solamente).

"señala solamente" (05, 07)

Conceptos que en algunos casos son planteados en relación al acercamiento de cuestiones relacionadas con el entorno cercano (PPP las partes principales de una planta),

"las partes principales de una planta" (04)

e incluso con la adquisición de nuevos conocimientos en líneas generales (CNA conocer nuevas aportaciones) y en otros de forma más específicos en relación al esquema corporal de los alumnos (CAM conocerse a sí mismo), o de los conocimientos desarrollados dentro de los que podría ser el bloque del desarrollo lógico matemático (CBL conocer los bloques lógicos), o de cualquier aspecto relacionado con la Educación Infantil (ECA conocer los elementos que configuran cualquier aspecto), incluido además cuestiones relacionadas con su mundo más inmediato, como podría ser el animal (CAE conocer los animales de su entorno).

"partiendo de lo que saben, ir dándole nuevas aportaciones" (15)

"así mismo" (09)

"los bloques lógicos" (09)

"los elementos que configuran cualquier aspecto" (10)

"algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana" (12)

"los animales de su entorno" (16)

Cuadro 141. Códigos relación de la capacidad de conocer

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CCP	3,14	2
2	CSS	5,7	2
3	PPP	4	1
4	CNA	15	1
5	CAM	9	1
6	CBL	9	1
7	ECA	10,12	2
8	CAE	16	1

Todo ello nos implica una nueva reestructuración de los diferentes códigos extraídos, de ahí que la codificación de la abreviatura CCV obedece a acceder al

conocimiento sobre cuestiones de diferente índole, tales como objetos, animales y cosas, frente a la abreviatura CCP que implica el conocimiento sobre las cuestiones personales del alumno.

La capacidad de controlar está relacionada con el control de ciertas necesidades biológicas de los alumnos de Educación Infantil (CEN controlar los esfínteres de los niños),

"las ganas de hacer pis cada 5 minuto" (06)
"sus esfínteres y algunos impulsos agresivos" (15)

o de movimientos que éstos deben dominar (CMN controlar los movimientos de los niños) e

"sus movimientos" (09)

incluso el control de ciertas partes del cuerpo humano (CDM controlar la direccionalidad de las manos).

"la direccionalidad. Recortar el contorno del coche teniendo señalado el sentido de izquierda a derecha" (14)

Cuadro 142. Códigos relación de la capacidad de conocer

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CCV	3,4,5,7,9,10,12,14,15,16	10
2	CCP	9	1

Cuadro 143. Códigos relación de la capacidad de controlar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CEN	6,15	2
2	CMN	9	1
3	CDM	14	1

La capacidad de relacionar adopta un planteamiento de aplicación a las cuestiones del desarrollo lógico matemático, en relación a los conceptos matemáticos de conjunto (RCC

"pon estas etiquetas en su conjunto correspondiente" (02)

relación conjunto-conjunto), además de la aplicación en el propio cuerpo del alumno (RCN relacionar el cuerpo entre los niños).

"señala solamente" (05)
"tu cuerpo con el de un-a niño-a" (06)

Otra aplicación posible se relaciona con los bloques lógicos dentro del desarrollo lógico-matemático (RBL relacionar los bloques lógicos).

"bloques lógicos" (09)

En otros casos se utiliza para establecer relaciones entre diferentes objetos (ROE relacionar objetos entre sí), o de los objetos con diferentes palabras (ROP relacionar objetos

"distintos tipos entre objetos" (10)

"une con una línea de color los objetos que tienen algo que ver uno con otro ej. guante-mano" (14)

con palabras), sin dejar de lado la relación de los conocimientos adquiridos con los nuevos (RCN relacionar conocimientos previos con los nuevos).

"objetos con palabras" (11)

"sus conocimientos previos con los nuevos" (13)

Cuadro 144. Códigos relación de la capacidad de relacionar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RCC	2	1
2	RCN	6,5	2
3	RBL	9	1
4	ROE	10,14	2
5	ROP	11	1
6	RCN	13	1

Implicaciones obtenidas que nos determina una cierta dificultad para interpretar los hallazgos encontrados, de ahí que realizamos una nueva codificación en relación a la capacidad de relacionar que nos permitirá perfilar la utilidad de la misma. El hallazgo quedaría limitado de la siguiente forma:

Cuadro 145. Códigos relación de la capacidad de relacionar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ACD	2,9,10,11,13,14	6
2	ACP	6,5	2

Los códigos representados en el anterior cuadro determinan la aplicación de la capacidad argumentada en relación a la adquisición de conocimientos matemáticos y de lenguajes (ACD relación de conocimientos determinados). Por otro lado, el código

representado por la abreviatura ACP, queda delimitado por la adquisición de conocimientos propios del esquema corporal de los alumnos.

El desarrollo de la capacidad de observar se utiliza tal y como aporta la información del profesorado participante en el Curso a cuestiones relacionadas con el entorno inmediato (OPE observar las plantas del entorno), o atendiendo a la aplicación de esta capacidad en combinación con otras (OSS observar señalando solamente).

"traer plantas y observarlas en la clase" (08)

"a las plantas" (09,10)

"señala solamente" (05)

El resto del profesorado aplica esta capacidad al desarrollo de la misma en relación a ciertos rasgos atmosféricos (OCA observar cambios atmosféricos, compañeros, aula) o al desarrollo de la misma en relación a algunos aspectos del mundo animal (OAE observar animales del entorno).

"los cambios atmosféricos durante la semana" (03)

"el día que hace" (04)

"a los compañeros, el compañero que falta" (09, 15)

"el aula" (09)

"las características de algún animal del entorno" (03)

"como se ordeña una cabra y una oveja" (15)

"un perro, ¿se parece a ti?" (06)

"metamorfosis del gusano de seda" (clase)" (11)

"el exterior del centro (medio rural) los seres vivos y los que no lo son" (11)

"la vida de las hormigas" (16)

Todo ello implica en algunos casos la combinación de la capacidad de la cual nos ocupamos, en relación a los diferentes entornos que inciden en la formación de los alumnos de Educación Infantil (OFS observar el entorno físico y social).

"las plantas del entorno" (01)

"su entorno físico social" (12)

La realidad de nuestra Comunidad Autónoma es una cuestión que cada día preocupa más no sólo a la administración educativa sino al profesorado de ésta (ONC observar nombres de cosas).

"entre estos dibujos nombra tres vistos en Osorio" (02)

"nómbrame tres objetos de los que hay en este mural. ej. paisaje" (14)

La capacidad de explorar, al menos por parte del profesorado participante en el Curso de Especialización, adopta múltiples aplicaciones que van desde el propio cuerpo del alumno hasta el entorno más inmediato de éste. De este modo la aplicación de ésta queda codificada del siguiente modo, bien atendiendo al esquema corporal del alumno (EPC explorar su propio cuerpo), o a la aplicación del concepto ante cualquier información dada

"su propio cuerpo" (01,09,10,16)

"el mundo que le rodea" (09)

"señala solamente" (05)

por el profesorado (ESS explorar señalando solamente), en incluso por los aspectos relacionales del mundo animal (ECA explorar las características de los animales) y del mundo vegetal que tanta curiosidad despierta en el mundo Infantil (EOP explorar observando las plantas).

"animales ¿son todos iguales?" (06)

"en la tierra diferentes semillas" (02)

"después de observadas las plantas, explorar sus partes" (08)

Cuadro 146. Códigos de la capacidad de observar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	OPE	1,8,9,10	4
2	OSS	5	1
3	OCA	3,4,9,15	4
4	OAE	3,15,6,11,16	5
5	OFS	11,12	2
6	ONC	2,14	2

Cuadro 147. Códigos de la capacidad de explorar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	EPC	1,9,10,16	4
2	ESS	5	1
3	ECA	6	1
4	EOP	2,8	2
5	EMR	9,12	2
6	EIA	13	1
7	ECO	14	1

En definitiva, en la exploración del mundo que rodea a los alumnos de esta etapa educativa (EMR explorar el mundo que le rodea) la forma de acercamiento a las cuestiones

"el mundo que le rodea" (09)
"su entorno físico-social" (12)

planteadas por los docentes van desde la propia investigación del alumno (ELA explorar investigando el alumno), hasta el descubrimiento de las características pertinentes de los

"investigar. Buscar en el medio ejemplos de los que hemos estudiado" (13)

objetos con limitaciones en algunos sentidos (ECO explorar las características de los objetos).

"con los ojos cerrados. Dime si este objeto es liso, rugoso, áspero, suave" (14)

La aplicación de la capacidad de regular sólo, parece ser que es aplicada en unos de los aspectos básicos de la etapa del mundo Infantil, es decir en las cuestiones relacionadas con el juego y sus normas de desarrollo (RJN regular el juego de los niños).

Cuadro 148. Códigos de la capacidad de regular

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RJN	9	1

La coordinación óculo-manual (COM coordinación ojo mano) además de la corporal (CCN coordinar el cuerpo del niño), incluso el desarrollo de la lateralidad del

"visomanual, escribir en la dirección indicada" (02)
"en el esquema corporal. Psicomotricidad " (17)
"su propio cuerpo " (16)

alumno (CLA coordinar la lateralidad del alumno) configuran las distintas aplicaciones de la capacidad de coordinar en el aula de Educación Infantil.

"lateralidad" (09)
"lleva a esta niña a casa izq.-derecha" (14)

Cuadro 149. Códigos de la capacidad de coordinar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	COM	2	1
2	CCN	15,16	2
3	CLA	9,14	2

Detectamos que los diferentes códigos pueden ser unificados al tratarse todos de cuestiones o aspectos relacionados con la coordinación ojo, mano, cuerpo, es decir con el

esquema corporal del alumno de Educación Infantil. De ahí que el código significativo de esta capacidad sea CEC.

Cuadro 150. Códigos de la capacidad de coordinar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CEC	2,9,14,15,16	5

Comprender atendiendo a la explicación de un tema (CET comprender la explicación de un tema, poesía), o a través de la aplicación metodológica del cuento (CCA

"la explicación de un tema" (02)

"leer una poesía de cuatro versos y que la comprendan" (08)

"que dos más dos son cuatro" (16)

comprender un cuento en la asamblea) para el logro de unos conocimientos (CAC comprender los alumnos sus conocimientos), intentando la comprensión de las propias

"la asamblea y con el cuento" (15)

"conocimientos" (09)

palabras que utiliza el alumno de esta etapa (CPP comprender sus propias palabras) forman las distintas codificaciones obtenidas de esta capacidad. Reestructuración de los códigos que implicaría un sólo código como respuesta a la comprensión de conocimientos, a través de la explicación de un tema, cuento o de las propias palabras del alumno (CCM-comprensión de conocimientos a través de diferentes medios).

"expresar con sus propias palabras lo estudiado" (13)

"nómbrame a tus abuelos paternos, maternos" (14)

Cuadro 151. Códigos de la capacidad de comprender

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CET	2,8,16	3
2	CCA	15	1
3	CAC	9	1
4	CPP	13,14	2

Cuadro 152. Códigos de la capacidad de comprender

	Código	Nº de profesores	Frecuencias
1	CCM	2,8,9,13,14,15,16	7

La capacidad de comunicarse se desarrolla desde diferentes ópticas, de este modo unas veces aparece en relación a la utilización del lenguaje (CDL comunicarse con los demás a través del lenguaje, marionetas) y en otras atendiendo a la comunicación entre el

- " con los demás a través de diferentes lenguajes" (01)*
- " a mamá lo que hiciste hoy en clase" (06)*
- " con los demás a través de las marionetas" (12)*
- " a través de lo que más les gusta " (16)*

ponente del Curso y el profesor participante (DPC diálogo entre profesor y compañeros), además de cuestiones relacionadas con la comunicación (CSS comunicarse señalando

- " diálogo entre un profesor y compañeros" (02)*
- " formar parejas y que se comuniquen entre ellos" (08)*
- " con los compañeros" (09)*
- " con los compañeros y los adultos" (10)*
- " transmitir a los demás experiencias propias de una manera ordenada" (13)*
- " colocados por parejas. Jugar al cuchicheo" (14)*
- " señala solamente" (05,07)*
- " en todas las actividades" (15)*

solamente) o atendiendo a la estrategia metodológica utilizada (CTA comunicarse a través de la asamblea).

- " cuando hacemos la asamblea" (11)*
- " colocados por parejas. Jugar al cuchicheo" (14)*

Cuadro 153. Códigos de la capacidad de comunicarse

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CDL	1,6,12,16	4
2	DPC	2,8,9,10,13,14	6
3	CSS	5,7,15	3
4	CTA	11	1

La capacidad de valorar viene unida a los sentimientos personales de los alumnos (VSD valorar los sentimientos de los demás), sin dejar de lado la relación de ésta con los

- " los sentimientos de los demás" (01)*
- " actitud positiva ante las normas de relación con los demás" (02)*
- " su propio trabajo y el de sus compañeros" (09)*
- " actitudes de solidaridad y respeto hacia los compañeros" (13)*
- " ¿te ha gustado el dibujo de Maria? ¿porqué?" (14)*

animales (VAA valorar el alumno a los animales) y la identificación al mismo tiempo con la

- "el cuidado de los animales, la actitud de respeto" (10)*

capacidad de señalar (VSS valorar señalando solamente).

"señala solamente" (05,07)

Otro planteamiento bajo el cual se aplica dicha capacidad es con los conceptos actitudinales propuestos en la Logse (1/1990) (VCA valorar los conceptos actitudinales) o

"con los conceptos actitudinales" (15)

con cuestiones relacionadas con el medio donde está inmerso el alumno (VIM valorar la importancia del medio).

"la importancia del medio natural" (12)

Cuadro 154. Códigos de la capacidad de valorar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	VSD	1,2,9,13,14	5
2	VAA	10	1
3	VSS	5,7	2
4	VCA	15	1
5	VIM	12	1

La capacidad de adquirir se relaciona con el control del cuerpo en líneas generales (ACC adquirir el control del cuerpo) o el logro de premisas básicas como el desarrollo de la

"coger de forma correcta el lápiz" (06)

"la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo" (12)

coordinación del esquema corporal, e incluso de la noción del individuo como persona (ANY adquirir la noción del yo), además del logro de los hábitos de higiene (AHH adquirir

"adquirir la propia noción de yo" (06)

hábitos de higiene), forma parte de la aplicación de la capacidad descrita en este apartado.

"hábitos de higiene ¿qué haces cuando te lavas?" (09,14)

Al obtener excesivos códigos y producirse cierta dificultad para la interpretación de los hallazgos, consideramos la unificación de los códigos anteriormente presentados. De todo ello resulta que al simplificarlos, la codificación sería atendiendo a que la capacidad de adquirir está relacionada en su uso con las cuestiones del cuerpo humano del alumno de Educación Infantil (CRC).

Cuadro 155. Códigos de la capacidad de adquirir

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ACC	6,12	2
2	ANY	6	1
3	AHH	9,14	2

Cuadro 156. Códigos de la capacidad de adquirir

	Código	Nº de participantes	Frecuencias
1	CRC	6, 9,12,14	4

La capacidad que presentamos a continuación es identificada con las actuaciones del alumno en el espacio del centro educativo (ADC actuar en las dependencias del centro)

"desenvolverse en las dependencias del centro" (02)

en algunos casos y en otros con la aplicación probablemente en el cuaderno del alumno y la identificación con la capacidad de señalar (ASS actuar señalando solamente). En el resto de los profesores, la capacidad presentada está en relación a la puesta en escena de una actividad determinada (AGT actuar por grupos de teatro), e incluso el desarrollo de

"por grupos en el teatro" (06)

"escenas" (09)

diferentes juegos con el protagonismo de los alumnos en los mismos (ANJ actuar los niños en los juegos). Lo que en algunos casos implica un trabajo autónomo (AFA actuar de forma

"en los juegos, manipulando, encajando" (15)

autónoma) y en otros las implicaciones requieren más el desarrollo de la actividad entre el

"de forma autónoma" (10)

grupo de compañeros (ACC actuar colaborando con los compañeros).

"ayuda a Juan en su trabajo" (14)

Retomando nuevamente la codificación, obtenemos que la capacidad de actuar está vinculada a un uso de carácter metodológico (CAM) o por la ubicación del contexto de desarrollo de la actividad planteada (CAC).

Cuadro 157. Códigos relación de la capacidad de actuar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ADC	2	1
2	ASS	5	1
3	AGT	6,9	2
4	ANJ	15	1
5	AFA	10	1
6	ACC	14	1

Cuadro 158. Códigos relación de la capacidad de actuar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CAM	5,6,9,10,14,15	6
2	CAC	2	1

La implicación de aportar material (AMA aportar el material que se les pida a los alumnos), o la identificación de esta capacidad con la de señalar (ASS aportar señalando

"material que se le pida" (02)

solamente), además de la implicación de uso en relación a posibles ideas aportadas por el

"señala solamente" (05,07)

alumno (AIP aportar ideas previas) configuran la codificación de la capacidad presentada.

"ideas previas, materiales de casa, ideas de un trabajo que vamos a realizar" (15)

"sus experiencias" (09)

"vivencias" (11)

"¿qué traerías para hacer esta comida?" (14)

Cuadro 159. Códigos relación de la capacidad de aportar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	AMA	2	1
2	ASS	5,7	2
3	AIP	15,9,11,14	4

Establecer relaciones entre los individuos de la sociedad (ERI establecer relaciones entre los individuos), además de los posibles criterios válidos para los comportamientos del

"relaciones con los mayores y los iguales" (02)

alumno (ECA establecer criterios de actuación) configuran la posible aplicación y codificación de esta capacidad.

"criterios" (09)

"viste a este niño de invierno" (14)

Cuadro 160. Códigos relación de la capacidad de establecer

	Códigos	Nº de Profesores	Frecuencias
1	ERI	2	1
2	ECA	9,14	2

Cuadro 161. Códigos relación de la capacidad de representar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RGD	2,6,15,14	4
2	RSS	5,7	2
3	RED	9	1
4	RCA	11	1
5	RIG	1	1

La codificación de la capacidad de representar responde a múltiples aspectos que abarcan diseños gráficos (RGD representar gráficamente dibujos), además de la implicación de esta capacidad con tareas de señalar (RSS representar señalando solamente) e incluso la

"gráficamente dibujo, vivencias, numeraciones" (02)

"al animal que más te guste" (06)

"colorea la carpa del circo" (14)

"en un dibujo representar a su familia" (15)

puesta en escenas de géneros literarios (RED representar escenas y dramatizar), incluso del

"señala solamente" (05, 07)

"escenas, dramatizar" (09)

cuento (RCA representar cuentos en el aula) y la representación e interpretación de gráficas (RIG representar e interpretar gráficas).

- "cuentos" (11)
- "interpretar gráficas" (13)

La capacidad de utilizar se establece desde diferentes instrumentos y herramientas (UIH utilizar instrumentos y herramientas), hasta la implicación de esta capacidad con la

- "instrumentos y herramientas" (01)
- "correctamente los utensilios de digitalidad gruesa y fina" (02)
- "adecuadamente los servicios" (03)
- "correctamente el cepillo de dientes" (06)
- "los materiales de la clase y de su aseo" (15)
- "los materiales de forma adecuada" (09)
- "haz bolitas de papel de seda" (14)

identificación de la capacidad de señalar (USS utilizar señalando solamente), además de la vinculación con técnicas y recursos de expresión, (UTR utilizar técnicas y recursos de expresión) y de extraer de los alumnos todas las posibilidades (UPA utilizar las posibilidades del alumno).

- "técnicas y recursos básicos de las distintas formas de expresión" (12)
- "las propias posibilidades" (12)

Cuadro 162. Códigos relación de la capacidad de utilizar

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	UIH	1, 2, 3, 6, 9,15,14	7
2	USS	5, 7	2
3	UTR	12	1
4	UPA	12	1

Cuadro 163. Códigos relación de la capacidad de enriquecer

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	EVA	2,9,13	3
2	ERE	14,15	2

La aplicación de la capacidad de enriquecer es aplicada desde el propio vocabulario del alumno (EVA enriquecer el vocabulario del alumno), hasta la aplicación en la propia

- "el vocabulario y su significado con arreglo a su edad" (02)
- "vocabulario" (09)
- "buscar palabras en el diccionario. Formar familias de palabras" (13)

realidad circundante del alumno (ERE enriquecer la realidad y ejecutar).

"viendo la realidad (parques, jardines, granja, corral, piscina, cancha, barrio) y ejecutando" (15)
"añade a este dibujo más cosas" (14)

2.1.11. Orientaciones del conocimiento

Propiciar situaciones y experiencias y/o motivar lo que aprenden con lo que ya saben y/o proporcionar contenidos significativos, son las diferentes premisas bajo las cuales el profesorado de Educación Infantil desarrolla su metodología en el aula de Infantil. Procedamos al planteamiento justificativo de las diferentes afirmaciones una vez codificados. De las premisas expuestas a continuación, extraídas de los planteamientos establecidos en la Logse y en relación a la muestra de la investigación, podemos afirmar que sólo responden afirmativamente a las tres afirmaciones ocho profesores, frente a siete que responden afirmativamente a una de las respuestas.

Las codificaciones obtenidas responden a diversos planteamientos. Relación entre motivación y contenidos significativos aportados (MPC motivar y proporcionar contenidos

"para propiciar situaciones y experiencias es necesario motivar lo que aprenden y proporcionar contenidos significativos" (01)

"al estar colaborando en el desarrollo de su conocimiento. Estas situaciones tienen que tener un interés significativo para el alumno y una motivación por parte del profesor" (15)

"según las nuevas orientaciones hay que lograr que sean capaces de unir los nuevos contenidos con lo que ya tienen" (11)

"ponerles en situación para que demuestren sus conocimientos, que los intercambien con los demás y a partir de ahí que les amplíen con lo que tú puedes aportarles" (13)

"las tres están encadenadas. Debemos propiciar situaciones y experiencias significativas motivadoras" (16)

significativos), o atendiendo al binomio presentado entre las necesidades y los conocimientos (NCA de acuerdo a las necesidades y los conocimientos de los alumnos), o

"de acuerdo a las necesidades, ambiente, entorno natural y social del niño, teniendo en cuenta sus conocimientos se le propicia situaciones y experiencias adecuadas a su edad para su aprendizaje" (02)

"ambas. Propiciar situaciones depende del momento, situación. Y la experiencia siempre dependiendo del grupo de alumnos" (09)

simplemente en consonancia con las actividades desarrolladas en el aula (AAA aprendizaje a través de las actividades de los alumnos).

"porque el niño en estas edades hacen los aprendizajes a través de la actividad. Los tres aspectos implican unos a otros" (10)

"va relacionada con las otras dos afirmaciones. Esta es la tercera porque para realizar las demás hay que propiciar, favorecer y estimular las actuaciones didácticas con las actitudes, experimentaciones, actividades globalizadas que ayudan a conseguir la progresiva madurez integral del alumno" (14)

Cuadro 164. Códigos metodología situaciones y experiencias

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MPC	1,15,11,13,16	5
2	NCA	9,2	2
3	AAA	10,14	2

En un aula de Educación Infantil motivar lo que aprenden con lo que ya saben como principio metodológico es interpretado en función de múltiples aspectos (SEC propiciar situaciones, experiencias y proporcionar contenidos), además del marcado

" para motivar lo que aprenden es necesario propiciar situaciones y experiencias y proporcionar contenidos significativos" (01)

" es lo que dije anteriormente, hay que tener en cuenta lo que ya sabe el alumno y su experiencia para a partir de ahí motivar su aprendizaje" (02)

" partiendo de conocimientos previos que tienen los niños sobre las aves, vuelan, tienen el cuerpo cubierto de plumas, pico y dos alas. Ampliar los conocimientos sobre los mismos" (03)

" porque el niño en estas edades aprenden a través de la motivación. Los tres aspectos implican unos a otros" (10)

" se debe empezar por algo que el niño sabe y entiende para llevarlo a nuevos conocimientos y experiencias" (15)

" es lo más acertado. La enseñanza debe partir de la propia experiencia del niño" (08)

" partiendo de lo conocido que aprendan no por improvisación sino motivando, que se sientan feliz" (09)

" que sepan relacionar los dos aspectos" (11)

" supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender, a partir de lo que ya se conoce" (12)

" es el primer factor a tener en cuenta. El conectar las vivencias naturales adquiridas de forma adecuada o no con las enseñanzas nuevas ordenadas, específicas y secuenciadas de forma motivadora, atractiva" (14)

" las tres están encadenadas. Debemos motivar lo que aprenden con lo que ya saben" (16)

desarrollo de aplicación entre los conocimientos adquiridos y los nuevos (RAS relacionar lo que aprenden y saben).

" que aprendan a relacionar lo que aprenden con lo que saben y siempre recordando lo que saben, pues se le olvida las cosas con facilidad y ver que tienen relación unas cosas con otras" (06)

Cuadro 165. Códigos metodología basada en la motivación

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	SEC	1,2,3,10,15,8,11,12,14,16	10
2	RAS	6	1

El proporcionar los contenidos significativos requiere según el profesorado, en algunos casos de la motivación (MPC motivar y proporcionar contenidos significativos), en otros de la experiencia y del desenvolvimiento del alumno (CEM contenidos basados en

" para proporcionar contenidos significativo es necesario motivar lo que aprenden y propiciar situaciones y experiencias" (01)

" importante que el alumno aprenda y sepa porque, para que. Lo mismo cómo, cuándo y dónde" (09)

" partir de los conocimientos previos, provocando una actitud motivadora y conflicto cognitivo" (11)

" las tres están encadenadas. Debemos propiciar contenidos significativos" (16)

la experiencia y movimiento del alumno), e incluso de las necesidades de los alumnos

" también los contenidos significativos, son los contenidos basados en la experiencia y movimiento que el niño ya tiene de esos contenidos" (02)

" es importante que sean según sus situaciones: ambientales, familiares, aptitudes naturales, a sus vivencias en general para lograr el éxito en la Educación Infantil" (14)

(NIA necesidades e intereses de los alumnos).

" los significativos por sus características de cercanía con las necesidades e intereses del alumnos. Estos nos va a facilitar un tratamiento en el aula. Por un lado, posibilitando una mayor predisposición e interés de los escolares por aprender y otro facilitándoles un proceso de aprendizaje a partir de pre-concepciones previas; hasta llegar a situaciones problemáticas a las que se les dará respuesta" (05)

" los significativos por su característica de cercanía con las necesidades e intereses del alumnado. Esto nos va a facilitar un tratamiento en el aula, de un lado posibilitando una mayor predisposición e interés de los escolares por aprender, y , otro, facilitándoles un proceso de aprendizaje a partir de preconcepciones previas hasta llegar a situaciones problemáticas a las que se dará respuesta" (07)

Cuadro 166. Códigos metodología contenidos significativos

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MPC	1, 9, 11,16	3
2	CEM	2, 14	2
3	NIA	5,7	2
4	SHP	15	1
5	APP	10	1

En otros casos, se argumenta que la utilidad de los mismos consiste en la contribución a la madurez de los alumnos (SHP sirve para hacerse persona), para que de

" todo lo que aprende en el colegio tiene sentido y le sirve para hacerse persona" (15)

esta forma éstos tengan una explicación de su propia formación (APP aprendan y sepan porque y para que).

" porque el niño en estas edades es necesario proporcionarle aprendizaje significativo. Los tres aspectos implican unos a otros" (10)

Reestructuración planteada que nos aportó la siguiente codificación: proporcionar contenidos significativos con implicaciones motivacionales o de necesidades e intereses de los alumnos (PCS), además de proporcionar contenidos significativos en función de una finalidad determinada (CSF) .

Cuadro 167. Códigos metodología contenidos significativos

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PCS	1,2, 5, 7,11,14,16	7
2	CSF	10,15	2

2.1.12. Papel, principios y actividades del lenguaje

El lenguaje como expusimos al comienzo de la investigación es un factor fundamental en el desarrollo evolutivo de los alumnos de Educación Infantil. De ahí el acercarnos a la percepción del mismo, principios básicos en que se debe apoyar la adquisición de éste y el esbozo complementario de una actividad donde se exprese dichos planteamientos, según los profesores participantes en el Programa de Especialización. El lenguaje en la Educación Infantil, juega un papel importante en opinión del profesorado por múltiples cuestiones que van desde la relación con el mundo que rodea al niño (LRD el

"fundamental. A través del lenguaje se relacionan con los demás (lenguaje oral, plástica, musical)" (01)

" importantísimo, primero el oral y más tarde el escrito implica al educando el intercambio de comunicaciones. También que se exprese con fluidez y coherencia en su mundo socio-cultural" (03)

" ocupa el papel más importante, no sólo oral y escrito, también corporal, mímico, etc. Sin el sería imposible la comunicación y representación" (05)

" el primero de todos" (06)

" ocupa un papel muy importante no sólo oral y escrito, sino también mímico. Sin el sería imposible la comunicación y representación" (07)

" fundamental, porque a través de él, el niño comienza con el exterior, de relacionarse, de ahí que en Educación Infantil se haga especial esfuerzo en el desarrollo del lenguaje" (10)

" importantísimo, es el mediador entre los seres humanos. Con el se comunica y se representa mediante el habla, su expresión corporal, musical, plástica y matemáticas" (15)

" con el lenguaje adquiere conocimientos, representa y expresa pensamientos y sentimientos" (15)

" es fundamental. Toda la enseñanza gira en torno al lenguaje" (08)

" importantísimo, ya que depende del lenguaje para entenderse y entender a los demás" (09)

" forma más espontánea y frecuente para darles libertad de ideas, sentimientos. Es donde el niño puede afianzarse para expresar sus deseos" (11)

" importantísimo, es el principal medio de comunicación. Es una función y una destreza que el niño aprende por una serie de intercambios con el entorno social" (12)

" fundamental. Es el medio de que ellos expresen lo que saben y adquieran nuevos conocimientos. Es una forma de estructurarse el pensamiento" (13)

" el medio por excelencia para la comunicación con sus iguales. Un desarrollo mental acorde con toda la madurez integral que debe conseguir el alumno de Educación Infantil" (14)

" fundamental para que se pueda comunicar con los demás, no sólo lenguaje oral, también plástico, matemático, musical" (16)

lenguaje es la relación con los demás), hasta la consideración más importante del mundo Infantil, por ser lo básico en el proceso educativo (BPE es la base del proceso educativo). Algunos profesores no dan respuesta al planteamiento reflexivo apuntado (NPC no contesta la pregunta).

"es una de las áreas más importantes en toda la educación, pero en la Infantil es de gran importancia y trascendencia. Es la base de todo el proceso educativo" (02)

Cuadro 168. Códigos papel del lenguaje en la Educación Infantil

	Código	Nº de profesores	Frecuencias
1	LRD	1,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	14
2	BPE	2	1
3	NCP	4	1

Los principios básicos en los que se apoya el juego desarrollado en los centros donde trabajan los profesores participantes en la presente investigación, van desde los aspectos relacionados con el aprendizaje significativo (ASA potencian el aprendizaje significativo, ayudan a la socialización y a la aceptación), hasta la aplicación de una regla práctica que

" los juegos potencian aprendizajes significativos, ayudan a la socialización, a la aceptación" (01)

" el niños aprende jugando, ya que es una forma de expresión libre, al tiempo que la aprovecha el alumno para enseñarle. En el juego simbólico el niño explora y conoce posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo a través de la acción. El juego dramático entre personajes en conflictos, espacios, tiempo y argumentos" (05)

" el niño aprende jugando, ya que es una forma de expresión libre al tiempo que la aprovecha el adulto para enseñarle. En el juego simbólico el niño explora y conoce las posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo, a través de la acción (relación), donde expresa sus necesidades, miedos y fantasías. El juego dramático entran: personajes, conflictos, espacios, tiempo y argumentos" (07)

" es motivador. En él aplica los aprendizajes significativos y se puede realizar nuevos aprendizajes. Favorece la socialización y la interacción del grupo" (10)

" relación social, medio de expresión, compartir, percepción visual, atención" (13)

" a) toma contacto con las cosas de un modo lúdico, b) toma conciencia del mundo sensible, c) piensa partiendo de lo que ve, siente, toca, manipula y experimenta, d) asimila el sentido de regularidad, orden, clasificación de las actividades y acciones que el vive con entera satisfacción, e) adquiere dimensiones intelectuales, afectivas, sociales, psicomotrices, f) ayuda a superar bloques psicológicos y dificultades de relación, g) traduce bajo la simbología sus fantasías, deseos y experiencias" (15)

" partiendo del juego, el niño sin darse cuenta le vamos adaptando; adquiriendo conocimientos; sociabilidad; afectividad. Haciéndole un mundo de ilusión realista" (09)

" que sea lúdico, motivador, constructivo para obtener aprendizaje significativo y que favorezca la socialización" (16)

consiste en el aprendizaje a través del juego (NAJ el niño aprenda jugando).

"el niño sobre todo en esta etapa aprende jugando" (02)
"el niño aprenda jugando, porque de esta forma el niño está más a gusto" (08)

En otros casos, el profesorado considera que el juego es válido para desarrollar la actividad (JDC el juego desarrolla la actividad) y de forma específica se argumenta sobre los aspectos que intervienen en la madurez psicológica de los alumnos (MAS desarrollo

"los ejercicios y juegos corporales le daría una mayor sabiduría sobre la música el ritmo, la danza, etc. A través del juego se desarrolla la creatividad" (03)
"toma de conciencia a través de la percepción y observación, la espontaneidad, la creatividad y las relaciones con los demás y el mundo que le rodea" (12)

motriz, afectivo y social).

"que el juego es una necesidad vital en el niño y contribuye al equilibrio en él. El niño por naturaleza siempre juega, desde que es un bebé. Además es una actividad atractiva para él y le permite un desarrollo motriz, afectivo y social" (06)
"desarrollarse, crecer sano y cubrir sus necesidades (emocionales, de imaginación y de relaciones) para desarrollarse de forma completa" (11)

El resto del profesorado considera que a partir de la actividad es como se puede alcanzar los objetivos planteados (AAO partir de la actividad para alcanzar cualquier objetivo) o bien no aportan respuesta a la reflexión planteada (NCP no contesta a la pregunta).

"partir de la actividad para alcanzar cualquier objetivo" (14)

Cuadro 169. Códigos principios básicos del juego

	Códigos	Nº profesores	Frecuencias
1	ASA	1,5, 7, 10,13,15,9,16	8
2	NAJ	2, 8	2
3	JDC	3,12	2
4	MAS	6,11	2
5	AAO	14	1
6	NCP	4	1

Las actividades desarrolladas durante la etapa Infantil, parece ser que podría establecerse en función del espacio de desarrollo de la actividad (AJR actividades de juego

"las actividades de rincones como el del juego simbólico (tiendas, casitas)" (01)
"los juegos simbólicos: la tienda, la casa, los titeres" (10)
"la tienda, teatro, la casita, etc." (16)

por rincones) o por la finalidad de la actividad que se está desarrollando (AJC actividades

"las construcciones, los rincones" (02)

de juego de las construcciones) o las técnicas que se están utilizando (AJP actividades de

" aprender el nombre de los dedos: esconder las manos detrás y se van sacando poco a poco los dedos y diciendo el nombre" (03)

" jugar con la pelota. Rebotarla, pasarla a un compañero que esté frente a él en un círculo de niños Lanzarla al aire y luego cogerla" (06)

"conceptos trabajados: forma (círculo), numeración, coordinación motora, atención y discriminación auditiva, percepción visual, concepto (rápido-lento), instrumentos de percusión, vocabulario" (08, 15)

"psicomotricidad" (11)

juego de la psicomotricidad) e incluso atendiendo a la representación de géneros literarios (AJD actividades de juego de dramatizaciones).

"dramatizar un cuento" (05)

"cuento, dramatizaciones" (07,09)

" la dramatización donde intervienen: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento, recurso gestual, lingüístico, plástico y rítmico musical" (12)

"unos detrás de otros, se cuentan una historia y se representa. Ejercicio atractivo donde aparece la importancia del juego de las manos en una conversación" (13)

En otros casos, estos están en función de los planteamientos diseñados por el profesorado (AMO actividades para motivar el logro de los objetivos).

"partir de la motivación de cualquier logro de un objetivo" (14)

Cuadro 170. Códigos actividades de juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	AJR	1,10,16	3
2	AJC	2	1
3	AJP	3,6,15,8,11	5
4	AJD	5,7,9,12,13	5
5	AMO	14	1
6	NCP	4	1

2.1.13. Papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización del juego

El juego al igual que el lenguaje son dos herramientas básicas durante esta etapa educativa, de ahí la indagación sobre las siguientes cuestiones.

Cuadro 171. Códigos herramienta del juego en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	AIC	1,3,5,9,10,11,14,15,16	9
2	AAP	2,4,6,7,8,12,13	7

Se considera el juego como la herramienta básica en la Educación Infantil al permitir al alumno el conocimiento de sí mismo (IAC instrumento de aprendizaje para conocerse a sí mismo), además de ser válido para el aprendizaje futuro de los alumnos de

" es una necesidad vital del niño/a. Es su primer instrumento de aprendizaje para conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea. El juego además de responder a las necesidades infantiles, contribuye al desarrollo de los niños/as " (01)

" si, todo el aprendizaje resulta más ameno y atractivo por medio de él" (03)

" si, porque el niño aprende jugando" (05)

" si, ya que mediante él llega el niño a comprender el significado de lo que aprende" (09)

" si, por varias razones: es una actividad motivadora, en él aplica lo aprendido y establece relaciones significativas, es una necesidad que tiene el niño para el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y el lenguaje, es un instrumento de aprendizaje, es el medio más eficaz y generalizado de conseguir las finalidades de la Educación Infantil, tienen cabida, aptitudes, hábitos y aprendizajes diversos" (10)

" si puesto que, el niño necesita cubrir sus necesidades de expresión, de imaginación y confianza y de relaciones con los demás" (11)

" el juego no sólo es una herramienta que nos permite facilitar la Educación Infantil, sino que además es el "disolvente" de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de estas edades. Es recreativo, participativo y solidario" (14)

" si, mientras el niño juega, el niño aprende. La escuela tiene que velar (el profesor) que el niño desarrolle todas sus capacidades (físicas, afectivas, sociales y cognitivas) y además ser feliz. Por tanto el juego es necesario en Educación Infantil para cubrir sus necesidades: emocionales y de expresión, de imaginación y de confianza y de relación con los demás seres que le rodea y de adaptación a la cultura" (15)

" el juego es una fuente de aprendizaje ya que estimula la acción, la reflexión y la expresión del niño. Por medio del juego los niños investigan, descubren, crean. Si utilizamos el juego para el aprendizaje de los niños éstos aprenden con más facilidad porque están especialmente más predispuestos para esta actividad lúdica a la cual se dedican con placer" (16)

este nivel (AAP apoyo para el aprendizaje posterior).

" es una de las herramientas básicas, ya que por medio del juego el niño sobre todo en estas edades aprende bastantes cosas, las básicas y las que sirven de apoyo para el aprendizaje posterior" (02)

" si, porque juego y aprendizaje necesariamente deben estar relacionados. El juego Infantil permite a los niños indagar en su propio pensamiento y poner a prueba sus conocimientos en el uso interactivo de objetos y conversaciones" (04)

" si, porque a los niños de estas edades les gusta mucho jugar" (06)

- "sí, porque jugando un niño aprende y va contento a la escuela" (07)*
- "sí, porque es lo que más le motiva al niño" (08)*
- "sí, es la primera manifestación natural de la actividad del niño. Es el medio más eficaz, el mejor camino para la adquisición de aptitudes, hábitos o aprendizajes" (12)*
- "en principio sí ya que el interés primordial en estas edades es lúdico y es una buena forma para atraerlo hacia nuevos aprendizajes" (13)*

Los criterios básicos que permiten seleccionar el juego al profesorado de Educación Infantil, está en función de aspectos generales de los alumnos y del medio ecológico donde desarrollan el proceso instructivo (CEM características de los alumnos, el espacio y los materiales), en algunos casos y en otros atendiendo a los Diseños Curriculares Base (DCB

- " las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, sus características y las del grupo; además del centro de interés que esté trabajando, además del espacio y los materiales con los que cuento" (01)*
- " características de los alumnos y juegos de relación social" (07)*
- " características de los alumnos. Juego de relación y socialización" (05)*
- " dependiendo del aula, del niño y del concepto" (09)*
- " es una necesidad, según las características y necesidades individuales y colectivas, según los contenidos que quiera que los niños aprendan" (10)*
- " porque no todos los juegos cubren por igual sus necesidades" (11)*
- " las características generales de los niños de estas edades" (12)*
- " la unidad didáctica que se está impartiendo, juegos para relacionarse, juegos para integrar niños más retraídos del centro, del grupo, juegos para abordar cualquier tipo de problemática que presente el grupo" (13)*
- " tiene que ser educativo, que cubra las necesidades que el niño tiene y que sea motivador" (15)*

los Diseños Curriculares Base) o según sea válido para desarrollar en el alumno de Educación Infantil cuestiones psicológicas (CDM potenciar el crecimiento, desarrollo y la maduración del ser humano).

- " basándome en el DCB y teniendo en cuenta cada unidad didáctica y sus actividades a partir de hay se selecciona los distintos juegos a realizar en el aula" (02)*
- " recrearles principalmente" (14)*
- " la expresión corporal es una experiencia que ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano" (03)*
- " que el niño sea feliz disfrutando con lo que hace. El juego es fundamental para el desarrollo y aprendizaje del niño y un recurso de primer orden" (04)*
- " que sea compartido con los demás niños, enseñarles a que sepan ganar y sepan perder y procurar que el juego se adapte a la edad de los niños" (08)*
- " al seleccionar los juegos tengo en cuenta que permitan un desarrollo intelectual, un desarrollo de la sociabilidad, un desarrollo afectivo y un desarrollo psicomotor" (16)*

En otros casos, están en función de los principios educativos que el profesor quiera poner en funcionamiento (ICA los juegos que considere apropiados).

- " que los consideres apropiados" (06)*

La clasificación de los juegos detectada para la codificación, nos evidencia unos juegos de tipo manipulativos en algunos casos (JMA juegos manipulativos en el aula) y en

- "juegos manipulativos, simbólicos y de fantasía, de construcción, psicomotores, cooperativos, de imitación y representación, tranquilos, de interior y libre" (01)
- "juegos de clasificar, seleccionar, discriminar, encajar, abrochar, puzzles, construcciones, etc." (02)
- "libres, dirigidos, psicomotrices, manipulativos y de relación" (05)
- "construcciones, dominos, loterías, puzzles, bolas de ensartar, tableros perforados y macarrones" (06)
- "libres, dirigidos, psicomotrices, manipulativos y de relación" (07)
- "juegos manipulativos de observación y experimentación (descubre características de los objetos y aprende relaciones entre ellos)/ juegos de arena y agua/juegos de construcciones (puzzles, seriaciones, ordenamiento, clasificaciones)/ juegos simbólicos (la casa, la tienda)/juegos psicomotrices, juegos cooperativos y juegos libres" (10)
- "físicos, mentales, canalizadores de energías, de cooperación" (11)
- "juego libre, juego dirigido, para mejorar la expresión oral, para mejorar la relación social, para fomentar la espontaneidad" (13)
- "juegos dirigidos a conocer (las partes de su propio cuerpo-localizando, nombrando), juegos para dominar el espacio (por parejas), juegos miméticos (escuchar el ruido exterior del aula), juegos de agilidad articularia (decir palabras), juegos de hábitos (limpiar la casa), juegos de memoria y movimiento, juegos de los cargos, juegos de canciones tradicionales, juegos libres" (14)
- "los clasificaría en manipulativos, simbólicos, cooperativos, libres y dirigidos" (16)

otros de marcado corte visual, es decir basados en la observación directa (JOA juegos de

- "juegos manipulativos, simbólicos y de fantasía, de construcción, psicomotores, cooperativos, de imitación y representación, tranquilos, de interior y libre" (01)
- "de manipulación, de observación y de exploración" (09)

observación), e incluso en la necesidad de espacio para el desarrollo de los mismos (JFE juegos en función del espacio).

- "los juegos están en función del espacio que disponemos; los recursos (telas, sopladeras, pelotas, disfraces, ceras blandas...)" (03)

Cuadro 172. Códigos criterios selección del juego

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
13.2.1	CEM	1,5,7,9,10,11,12,13,15	9
13.2.2	DCB	2,14	2
13.2.3	CDM	3,4,8,16	4
13.2.4	JCA	6	1

Un lugar ocupa en la clasificación del juego, el recurso utilizado para el desarrollo de éste (JFR juegos en función de los recursos).

- "los juegos están en función del espacio que disponemos; los recursos (telas, sopladeras, pelotas, disfraces, ceras blandas...)" (03)
- "juego simbólico, juego espontáneo, juego de psicomotricidad, juego musical, rítmico, juego con tacos de madera y plástico (construcciones)" (04)

" casi siempre son juegos reunidos. Por ejemplo: con regletas, para contar, de las cuatro estaciones, de movimiento y reposo, de lateralidad, de respiración, de siluetas encajables, con rimas, imaginación, de los coches ciegos, con puzzles, de ritmo y color" (08)

" en grupo con desplazamiento (corro, suertes, escondites), con objetos con desplazamientos (comba, pelotas, aros), con objetos sin desplazamientos (cañicas, trompos, construcciones, tableros de costura, modelado), con objetivos didácticos (arena y agua, disfraces, juegos de contrastes, secuencias temporales, bloques, números en color) y creados por los niños individualmente o colectivos (variante de juegos conocidos)" (12)

" juegos de psicomotricidad y esquema corporal (conocimiento-pelotas, aros, pata coja...), de atención auditiva "ratón que te pilla el gato", "un anillo escondido", de atención ocular (el tirante, la sogá, la pelota) y de equilibrio (llevar la papa en la cuchara en la boca o llevar algo en la cabeza) y juegos con instrumentos, de corros, frases, construcciones, de encajar de puzzles, de las casitas, las tienditas y las dramatizaciones, y alguno que a veces me invento y que me interesa" (15)

Cuadro 173. Códigos clasificación de juegos en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	JMA	1,2,4,5,6,7,9,10,11,13,14,16	12
2	JOA	1,9	2
3	JFE	3	1
4	JFR	3,4,8,12,15	5

2.1.14. Utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución del espacio

El espacio utilizado para el desarrollo instructivo necesita dar respuesta a una serie de factores, propiciar actividades muy específicas y estimular una serie de aspectos en los alumnos. El espacio necesario para el proceso instructivo desarrollado en Educación Infantil, para algunos profesores debe dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, por varias causas. Estas van desde la necesidad de que el niño se sienta bien (SAG el niño debe

"si, porque los niños/as necesitan que se cubran sus necesidades fisiológicas (higiene, alimentación, seguridad..) y las afectivas. Es necesario ofrecerles un espacio agradable, seguro, ordenado con diferentes zonas (descanso, patio, baños adaptados) que le hagan sentirse a gusto" (01)

" necesitamos criterios de higiene, de alimentación, para el descanso, seguridad y confort" (03)

"si, porque al ser niño pequeño necesita de unas necesidades básicas, primarias: alimentación, higiene, descanso, seguridad y confort. Al mismo tiempo necesita unas pautas de referencia que le den seguridad y estabilidad" (06)

"son necesarios espacios definidos, agradables y ordenados, de dimensiones adecuadas y que el niño conozca estos espacios para sentirse seguro" (11)

sentirse a gusto), además de que exprese éste sus emociones personales (ESE expresar su sentimiento emocional), e incluso capaz de combinar espacios de actividad y de inactividad (DGB el niño necesita un espacio de descanso, grupo y de necesidades biológicas).

" si, a factores fisiológicos de movimiento, destreza corporal, actividades psicomotrices, lúdicas y ejercicios físicos y también afectivas para expresar su sentimiento emocional (alegría, dando saltos) o cualquier manifestación de los niños" (02)

" es la respuesta adecuada porque el niño debe tener espacio suficiente para desplazarse físicamente y en cuanto al factor afectivo también es muy importante porque el niño desarrolla su afectividad moviéndose y expresándose en contacto con sus compañeros" (08)

" si porque la amplitud da sensación de desahogo y por tanto el niño se siente feliz" (09)

" las dos cosas. Necesita un lugar para descanso, otro de gran grupo y para sus necesidades biológicas" (04)

" necesidades de higiene adaptadas a su edad, de alimentación, de descanso y de seguridad" (10)

" el niño en esta edad es muy dependiente del adulto, tiene que aprender a compartir al profesor en un clima de seguridad y en el que puede satisfacer sus necesidades fisiológicas más inmediatas" (13)

" si, dentro de la clase el niño tiene que tener un espacio para su intimidad y que cubra sus necesidades biológicas. Un espacio de gran grupo (necesidades afectivas). Un espacio manipulativo, un espacio sensorio-motriz y psicomotriz" (15)

" factores fisiológicos porque en edades tan tempranas el niño tiene unas necesidades primarias como son la limpieza, alimentación, seguridad. Y factores afectivos porque necesitan de unos espacios que le den seguridad y estabilidad" (16)

En otro planteamiento se encuentra la reflexión que determina que el espacio debe contribuir al desarrollo madurativo del alumno (CDP contribuir al desarrollo de la personalidad).

" porque contribuye al desarrollo de la personalidad de los escolares" (05)

" contribuye al desarrollo de la personalidad del individuo" (07)

" si, necesidades fisiológicas; higiene, alimentación, descanso, seguridad, agradable, necesidades afectivas, socialización, de movimiento" (12)

" si, el espacio es el que permite el desarrollo integral de estas edades. Para exteriorizar la socialización con sus iguales en el espacio que le permiten. Porque el espacio amplio sin peligros permite la actividad para el desarrollo motor, psíquico del niño" (14)

Cuadro 174. Códigos espacio respuesta fisiológicos y afectivos

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	SAG	1,3,6,11	4
2	ESE	2,8,9	3
3	DGB	4,10,13,15,16	5
4	CPD	5,7,12,14	4

El propiciar actividades autónomas y compartidas en Educación Infantil se justifica por el profesorado al estar supeditada a la potenciación de la comunicación entre los alumnos en el aula (ICA fomenta la interacción, comunicación y autonomía), aunque

" si, porque debemos cubrir sus necesidades de autonomía y de socialización. Los espacios comunes fomentarán la interacción y la comunicación, además de los rincones y las actividades individuales den potenciar la autonomía" (01)

" hay que tener espacio para que realicen actividades de forma individual y autónomas y otras en gran grupo o grupos pequeños, compartidas y dirigidas" (02)

- "la actividad del comedor que facilita la comunicación y autonomía del grupo" (03)*
- "espacios individuales e íntimos. Espacios para pequeños grupos donde se realiza las actividades y comparte con sus compañeros" (04)*
- "si, en esta etapa el niño es dependiente a un grado de autonomía grande, se relaciona con sus iguales que antes no conocía" (06)*
- "porque va adquiriendo autonomía de su espacio y compartir en lo de los demás" (09)*
- "tiene que dar respuesta a las necesidades de socialización, que permita la realización de tareas tanto en grupo e individuales que favorezcan su autonomía con el orden de los elementos, el movimiento, etc. En función de las necesidades de descubrimiento, exploración y conocimiento" (10)*
- "no deben existir barreras arquitectónicas que impidan al niño alcanzar el material y también con espacios comunes que puedan ser utilizados por todos los niños donde se fomente la interacción entre ellos" (11)*
- "si, distribución del espacio: rincones, alfombra, biblioteca" (12)*
- "tiene que ir dejando la dependencia y afrontar sólo tareas accesibles a su capacidad (primero guadas y cada vez más autónomas). Aprender a trabajar en grupo" (13)*
- "el espacio propicia la autonomía del alumno ya que por ejemplo mi aula es de reducidas dimensiones y los niños tropiezan con todo" (14)*
- "porque en esta etapa los niños pasan de una total dependencia del adulto a un grado de autonomía importante. También necesita relacionarse y comunicarse con los demás. Es una etapa donde la socialización es muy importante" (16)*
- "no contesta" (05,07,08)*

en otros casos se atiende al número de sujetos participantes (EGI espacios de gran grupo e individuales).

"si, debe haber espacios de gran grupo (juegos, asambleas) y espacios individuales (biblioteca, su sitio y el taller de pintura)" (15)

Cuadro 175. Códigos espacio como actividad en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ICA	1,2,3,4,9,10,11,12,13,14,16,6	12
2	NCA	5,7,8	3
3	EGI	15	1

La utilización del espacio es óptimo para explorar y descubrir, teniendo en cuenta que éste queda delimitado por el marco aula, centro y lo que rodea a ambos (CCE espacio es la clase, centro y entorno).

"si, siempre que el espacio sea rico en estímulos que permitan actividades lúdicas. Hay que tener en cuenta que el espacio educativo no es sólo la clase, sino el centro y su entorno" (01)

De todas formas se considera que éste debe potenciar el interés del alumno (ADI ayuda a descubrir lo que les interesa) y tener en cuenta que existe una relación tripartita

"debe ser óptimo para poder desarrollar estas técnicas de exploración y descubrimiento que los niños puedan explorar lo que les interese en ese espacio y con los materiales a su alcance y lo mismo ayudarle a descubrir lo que les interesa" (02)

" si, es importante la exploración, el descubrimiento y la manipulación en el espacio. Todo esto le enriquece mucho al niño" (08)

" si es importante ya que le da opción al niño de moverse libremente y por tanto más tiempo para observar y le estimula con la sensación de no sentirse aprisionado" (09)

entre espacio, tiempo y juego (ETJ) hay un espacio y un tiempo para jugar). Aunque algunos profesores en entrenamiento no justifican la respuesta (ASJ afirmación sin justificar), otros

" si, nada más claro. Hay para el niño un espacio y un tiempo para jugar" (03)

" hay dos factores en la física: el espacio y el tiempo, de ellos depende la vida. El niño tiene que relacionarse con todos los objetos que le rodean y todo está inmerso colocado en un espacio. El niño al principio conoce solo el espacio de su propio cuerpo, pero luego necesita explorar, descubrir o redescubrir todo cuanto está fuera de el espacio o en el espacio" (14)

" si, siempre que sea flexible y abierto" (15)

consideran que debe aprovecharse para la potenciación de aspectos importantes en la etapa Infantil, (IME debe favorecer la investigación, manipulación y experimentación), e incluso

" los espacios deben ser ricos en estímulos, tanto en cantidad como en calidad. Debe estar organizado de manera que favorezcan la investigación, la manipulación y la experimentación. La organización del aula por espacios o rincones contribuye a ello. Se aprovecha no sólo el aula sino todo el entorno escolar" (10)

la utilización del espacio debe estar mediatizada por los materiales que se utilicen (FEC con unos materiales que fomenten y estimulen la creatividad).

" si, conviene que los materiales fomenten y estimulen la creatividad y la actividad lúdica (es importante el orden en que se saquen y se presenten" (11)

" los espacios deben ser ricos en estímulos. Conviene que los materiales sean poco estructurados para desarrollar la creatividad" (12)

" si, porque el movimiento a esta edad es fundamental tanto para expresarse como para ubicar los distintos materiales o rincones de la clase" (13)

" si se dispone del espacio con los materiales específicos apropiados si. En caso contrario no" (16)

Cuadro 176. Códigos utilidad del espacio

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CEE	1	1
2	ADI	2, 8, 9	3
3	ETJ	3,14,15	3
4	ASJ	4, 5, 6, 7	4
5	IME	10	1
6	FEC	11,12,13,16	4

La flexibilidad de la organización espacial debe depender, parece ser de los intereses de los alumnos (FAI favorecer las actividades específicas que interesen a los alumnos).

"tiene que ser flexible para respetar las características de cada edad y las necesidades de los alumnos. El espacio debe favorecer las actividades específicas que interesen a los niños" (01)

"por supuesto, hay que tener flexibilidad en el espacio o sea reducir y ampliar según estas características y contar con más espacio aparte de la clase para mis necesidades y con arreglo a estas características" (02)

"sí, organizando y aprovechando los espacios del aula" (03)

"sí, debe ser flexible con determinados espacios" (04)

"sí ya que una planificación de la clase debe hacerse en función de las características e intereses del grupo" (13)

"necesita más cantidad de espacio libre, idóneo que cualquier otra edad. Pues su desarrollo integral depende del espacio donde moverse libremente o dirigidas por supuesto para lograr el desarrollo motor. La organización tiene que ser flexible según las necesidades y percepciones" (14)

"sí, para poder adaptarse a las necesidades del niño, ya que en cada curso tengo alumnos diferentes. Además debe ser abierto a todo tipo de potencialidades. Con todo ello que permita la adecuación de los diferentes déficits que presenta cada alumno determinado" (15)

"sí porque no es lo mismo organizar el espacio para alumnos de 3 años, por ejemplo que para los de cinco años, pues ambos tienen características y necesidades distintas" (16)

El resto del profesorado participante en el Curso, en unos casos, consideran importante la flexibilidad aunque no la justifican (ASJ afirman sin justificar la respuesta) y en otros la relación existente con el propio desarrollo del alumno (CDA se concreta el

"sí" (05, 06, 07)

"sí indiscutiblemente. En realidad se hace con todos y luego si se queda alguno atrás se trabaja con él" (09)

"por supuesto" (12)

desarrollo del alumno).

"sí porque el niño debe sentirse a gusto. El ambiente de la escuela constituye un instrumento básico que posee la institución educativa a través del cual concreta su planteamiento y el posterior desarrollo del proceso educativo" (08)

"sí, porque se debe tener en cuenta: el ciclo que se imparta, si las actividades son de grupos o individuales, si hay espacios fijos en el aula y otros cambian en función de la motivación y la unidad de didáctica del momento" (10)

"la organización del espacio, siempre depende del grupo de alumnos que en ese aula esté" (11)

Cuadro 177. Códigos flexibilidad del espacio

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	FAI	1,2,3,4,13,14,15,16	8
2	ASJ	5,6,7,9,12	5
3	CDA	8,10,11	3

2.1.15. Importancia, adecuación de los DCB, documentos, temporalización, criterios básicos, elaboración PEC-PCC, importancia de los DCB

La reflexión planteada en torno al diseño curricular responde a los descriptores expuestos en el epígrafe de este apartado. La importancia del diseño curricular, en opinión de los profesores participantes en la presente investigación, gira en torno a la visión de la relación con las características de los alumnos (ACE adaptación a las características de los alumnos y del entorno).

" que a la vez que garantiza unos mínimos, nos ofrece un curriculum abierto y flexible que podemos adaptar a las características de nuestros niños y entorno" (01)

"muy positiva porque nos permite adaptar los objetivos a la situación real de la clase, haciendo posible una mayor individualización" (03)

" muy buena porque nos permite adaptar los objetivos a la situación real de la clase haciendo posible una mejor globalización" (04)

Cuadro 178. Códigos importancia de los DCB

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ACE	1,3,4	3
2	ASJ	2,16	2
3	EAP	5,7,15	3
4	ODI	6,8,9,11,12,13,14	7
5	ECD	10	1

El resto del profesorado en entrenamiento, bien responden sin justificación (ASJ afirma sin justificación), o como aportación del profesor al alumno y a la inversa en (EAP

"importancia, aplicándolo tal como está establecido" (02)

"bastante importante pues creo en el espíritu de la reforma" (16)

enriquecimiento del alumno y del profesor), e incluso se considera válido por el simple hecho de utilizarlos ; o para orientar el desarrollo instructivo del alumno (ODI orientación

"mucha, porque creo que nos enriquecemos cada día mas tanto el alumno como el profesor" (05)

"mucha, porque creo que cada día se enriquece tanto el alumno, como el profesor" (07)

"el curriculum actual en nuestro país está fundamentado en el concepto del constructivismo. Ello quiere decir que a) la educación se entiende como un conjunto de prácticas y actividades (metodología adecuada), b) la escuela tiene como objetivo que los alumnos construyan significados culturales y c) es un intermediario entre el alumno y la cultura existente. Se trata de que los alumnos adquieran estrategias que les permitan un desenvolvimiento autónomo y crítico dentro de su propio medio socio-cultural" (15)

en el desarrollo instructivo), además de considerar los diferentes documentos educativos que a raíz de la Logse (1/1990) se debe elaborar en los centros educativos (ECD establecer

- "mucha, ya que gracias a él te orientas sobre lo que hay que saber en el aula de Infantil" (06)*
"para mí tiene mucha importancia. Nos permite adaptar los objetivos a la realidad de la clase" (08)
"me orienta en el centro, los objetivos y las actividades" (09)
"creo que intenta dar respuesta a una necesidad educativa donde se concreta el trabajo a realizar y nos hace reflexionar sobre lo que ya tenemos y lo que podemos cambiar" (11)
"mucha, puesto que tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos sin distinción, dejando al mismo tiempo un amplio campo de maniobra para las adaptaciones y concreciones que exige una enseñanza individualizada y respetuosa de la diversidad" (12)
"mucho. Es el punto de partida para la programación de aula" (13)
"está explicitado, ordenado, secuenciado, aclarativo del factor a tener en cuenta al elaborar la actividad didáctica" (14)

al centro su propio diseño curricular).

- "es un documento que recoge la etapa de Infantil con una entidad propia. Marca los mínimos y es flexible porque permite a cada centro establecer su propio diseño curricular" (10)*

Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, en algunos casos, son considerados válidos por los profesores (AIC adecuado a los intereses y las características de los alumnos) y en otros se argumentan que permite que el nivel

- "en general, me parecen adecuados a los intereses y características de los niños/niñas de nuestra comunidad, aunque después cada uno los adapte e incluya otros relacionados con su entorno más próximo. No entiendo que, para Infantil aparezca en el bloque 3 del área II el siguiente concepto: que es una reserva, un zoológico y un parque natural" (01)*
"buena, ya que en los cuatro apartados están recogidos todo lo que el niño necesita" (05)
"buena, ya que en los cuatro apartados están configurados o recogidos todo lo que el niño necesita" (07)
"que están secuenciados a partir del diseño curricular base y adaptados a las características de nuestra comunidad" (10)
"bien, me ha clarificado muchos aspectos que no había asimilado" (11)
"adecuados. Son los que pertenecen a estas edades" (13)

alcanzado por los alumnos sea inferior al proporcionado en otros planes de estudio, aunque hay que reconocer que mejora otras cuestiones (MEA bajan los niveles, aunque mejoran y establecen otros aspectos).

- "me parece que en algo bajan los niveles, aunque mejoran y establecen otros aspectos" (02)*

Al mismo tiempo se considera que éstos desarrollan las capacidades de los alumnos (EDC estimula el desarrollo de las capacidades de los alumnos) y están bien adaptados a las características de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Canarias (AMC se adapta al

- "buena, porque estimula en los alumnos el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales, sociales y están adaptadas a la realidad" (03)*
"buena, porque estimula en los niños el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y sociales y está adaptado a la realidad de Canaria" (04)
"buena porque estimula en los alumnos sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales" (08)

medio de la Comunidad Autónoma Canaria). En cambio para otros profesores, éstos no se adaptan al medio de la Comunidad Autónoma de Canarias en algunas cuestiones puntuales

" bastante buena, ya que con los Diseños Curriculares Base elaborados para Canarias se adaptan al medio donde viven los niños" (06)

" buena porque están adaptados a nuestro entorno, nuestras costumbres" (09)

"están más relacionados con la forma de vida de nuestras islas. Están, más cercanos a los interés del niño, a sus vivencias, costumbres, lenguaje y cultura, clima y lugar geográfico" (15)

(NMC no se adaptan al medio de la Comunidad Autónoma de Canarias-tradiciones). El resto del profesorado no justifican la respuesta (NJR no justifican la respuesta).

" están bien, pero no contemplan mucho las tradiciones Canarias. Factor que hay que estudiar e investigar más" (14)

" en teoría creo que están bien, aunque me haría falta estar dando clase en Educación Infantil para poder contrastarlo" (16)

Cuadro 179. Códigos opinión sobre los DCB

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	AIC	1, 5,7,10,11,13	6
2	MEA	2	1
3	EDC	3, 4, 8	3
4	AMC	6, 9,15	3
5	NMC	14	1
6	NJR	12,16	2

Las diferentes planificaciones que realiza el profesorado de Educación Infantil son apoyadas bien por los diseños curriculares de Canarias (DCC Diseños Curriculares de Canarias), bien las aportaciones recogidas en las Cajas Rojas (DCR documentos de las Cajas

"Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y libros de recursos de diferentes editoriales" (01)

"las Cajas Rojas de Infantil y los Diseños Curriculares Base para Canarias" (03,08,11,12)

" Cajas Rojas, libros de Diseño Curricular, los Diseños Curriculares Base, Proyectos Curriculares de Centro y Programación de ciclo" (05)

" los Diseños Curriculares base para Canarias y libros de consulta de diferentes editoriales" (06)

"Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y Proyecto Curricular de Centro de distintas editoriales" (13)

"Diseños Curriculares de la Comunidad Canaria, Cajas Rojas, Diseños Curriculares Base y el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" (15)

"los Diseños Curriculares Base de Canarias y publicaciones que traten sobre dicha elaboración" (16)

rojas), o los documentos publicados por las editoriales (DDE documentos de las diferentes editoriales).

- "Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y libros de recursos de diferentes editoriales" (01)
 "las Cajas Rojas de Infantil y los Diseños Curriculares Base para Canarias" (03,08,11,12)
 "Cajas Rojas, libros de Diseño Curricular, los Diseños Curriculares Base, Proyectos Curriculares de Centro y Programación de ciclo" (05)
 "las Cajas Rojas" (04,09)
 "el Decreto de Educación Infantil, las Cajas Rojas, Diseños Curriculares de Educación Infantil y las Guías Didácticas" (10)
 "Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y Proyecto Curricular de distintas editoriales" (13)
 "las Cajas Rojas (que además se adapta al plan de estudio mio-1967 y que yo en mi trayectoria he puesto en práctica siempre) además de las revistas pedagógicas, las colecciones de Infantil existentes (Edt.Paidos)" (14)
 "Diseños Curriculares de la Comunidad Canaria, Cajas Rojas, Diseños Curriculares Base y el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" (15)
 "Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y libros de recursos de diferentes editoriales" (01)
 "Cajas Rojas, libros de Diseño Curricular, los Diseños Curriculares Base, Proyectos Curriculares de Centro y Programación de ciclo" (05)
 "los Diseños Curriculares base para Canarias y libros de consulta de diferentes editoriales" (06)
 "Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y Proyecto Curricular de Centro de distintas editoriales" (13)
 "las Cajas Rojas (que además se adapta al plan de estudio mio-1967 y que yo en mi trayectoria he puesto en práctica siempre) además de las revistas pedagógicas, las colecciones de infantil existentes (Edt.Paidos)" (14)
 "Diseños Curriculares de la Comunidad Canaria, Cajas Rojas, Diseños Curriculares Base y el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" (15)
 "los Diseños Curriculares Base de Canarias y publicaciones que traten sobre dicha elaboración" (16)

Cuadro 180. Códigos documentos elaboración de los DCB

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	DCC	1,3,8,11,12,5,6,10,13,15,16	11
2	DCR	1,3,8,11,12,5,4,9,7,10,13,14,15	13
3	DDE	1,5,6,13,14,15,16	7
4	NCD	2	1
5	PCC	5,7	2
6	DEI	10	1
7	DGD	10	1

El resto de las reflexiones producidas determinaban, o la no respuesta (NCD no contesta a los documentos) o la vinculación de los diferentes diseños curriculares con el Proyecto Curricular de Centro (PCC Proyectos Curriculares de Centro).

"Cajas rojas, libros de Diseño Curricular, los Diseños Curriculares Base, Proyectos Curriculares de Centro y Programación de ciclo" (05)

"Cajas Rojas, Proyectos Curriculares de Centro, Programaciones de Ciclo, Diseño Curricular Base" (07)

En algunos casos las diferentes leyes publicadas (DEI Decreto de Educación Infantil) o los documentos existentes sobre las guías didácticas (DGD documentos de las Guías didácticas), forman parte de los documentos de consulta del profesorado.

"el Decreto de Educación Infantil, las Cajas Rojas, Diseños Curriculares de Educación Infantil y las Guías didácticas" (10)

El profesorado participante en el programa de formación planifica temporalmente hablando cada quince días (CQD cada quince días) y en otros casos se argumentan que los

"cada 15 días pero esa planificación es revisable en función de las observaciones diarias" (01)

"veces cada 15 días y veces todos los meses" (02)

"cada quince días" (03,04,06,08,10,11,12,13)

"cada 15 días y si la unidad didáctica no la terminamos en este tiempo se alarga 5 días más" (15)

"cada quince días la programación quincenal en el car de la zona y luego cada semana (yo sola) y por último casi diariamente" (16)

diseños lo realizan de forma semanal (CSD cada siete días), e incluso de forma anual (CAÑ

"nos reunimos semanalmente para la unidad básica" (05,07)

"cada semana, pero la U.D. son quincenales" (09)

elabora anualmente los diseños).

"al principio de curso, con temporalización de las Unidades Didácticas. En este curso elabore nueve y luego cada una tiene tiempo diferente que voy elaborando" (14)

Cuadro 181. Códigos temporalización de los diseños

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CQU	1,2,3,4,6,8,10,11,12,13,15,16	12
2	CSD	5,7,9	3
3	CAÑ	14	1

Los criterios básicos que marcan el diseño curricular van desde dar respuesta a una serie de cuestiones puntuales (ICP las intenciones educativas, los contenidos de aprendizaje y los principios psicopedagógicos de los alumnos), hasta el no esclarecimiento de los

"las intenciones educativas; los contenidos de aprendizaje; los principios psicopedagógicos. A partir de este diseño curricular base, tenemos ideas sobre las características de los niños/as de 0 a 6 años, sus necesidades e intereses, la metodología más adecuada para actuar con ellos (globalización, significatividad, observación, experimentación...) y podemos elaborar nuestro PEC y PCC" (01)

"que los aprendizajes se asienten en conocimientos previo, que desarrolla capacidades, se da más importancia al proceso que a la valoración del resultado final. Permite diseñar situaciones de aprendizajes variadas. Potencia la creatividad, la experimentación, la investigación y el descubrimiento. Basa la actividad en la etapa infantil en el juego. Procura la interacción del grupo" (10)

mismos, por parte del profesorado (NCC no contesta los criterios), sin olvidar las experiencias y las actividades de los alumnos (EAA las experiencias y las actividades de los alumnos) o los objetivos y contenidos establecidos para los alumnos de esta etapa educativa (FOC la flexibilidad de los objetivos y de los contenidos), además de la relación posible de diferentes elementos curriculares con las actividades propuestas (OCA objetivos, contenidos

" las experiencias y actividades que los escolares habrán de realizar para lograr su formación, ayuda al profesor a sistematizar, ordenar y planificar la actividad docente" (03)

"flexibilidad en los objetivos y contenidos, que sea abierta y no rígida a un determinado modelo" (04)

"abiertos y flexibles para poder adaptarse a la necesidad de cada niño" (05)

"abiertos (a todo tipo de niños) y flexibles (en cualquier momento, según las circunstancias se puede cambiar) en los objetivos y contenidos" (06)

"abiertos y flexibles para poder adaptarse a las necesidades de cada niño" (07)

"flexibilidad en los objetivos y contenidos" (08)

y las actividades propuestas).

"son los objetivos y contenidos, actividades que nos viene marcados" (09)

"planificar, especificar y secuenciar los objetivos, los contenidos para lograrlos ordenados y priorizados. Así también las actividades de cada tipo. Finalmente hace hincapié en que toda observación queda escrita" (14)

En otros casos, se establece una relación generalizada de todos los elementos del diseño curricular (EDC los elementos del diseño curricular).

"temporalización, diagnóstico, objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades y evaluación" (11)

"realizar un equilibrio entre los seis elementos básicos que son: hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes y valores que están representados en cada bloque de contenidos. Que sea abierto, flexible y contextualizado, teniendo en cuenta y partiendo de las necesidades del niño" (15)

Para algunos profesores participantes en el Curso de Especialización, los criterios básicos que marcan el diseño curricular están relacionados con la vinculación al espacio y a las características de los alumnos (ECA el espacio y las características de los alumnos) o al

"los resultados de la Educación Infantil, el espacio-aula y el número de alumnos" (13)

desarrollo de las actividades en grupo con los alumnos para potenciar la reflexión (TRE trabajar y reflexionar en equipo).

"lo que se pretende con tal diseño es que trabajemos en equipo, que hagamos una reflexión sobre nuestra práctica educativa y que adecuemos las prescripciones de la administración a cada contexto" (16)

Las normativas establecidas de forma oficial, parece ser, no presentan protagonismo importante, pues su planteamiento por parte del profesorado es prácticamente casi nulo (NEM normativa establecida por el Ministerio).

"tiene una función claramente normativa, dada por el MEC o por la CAC" (12)

Cuadro 182. Códigos criterios sobre el diseño curricular

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ICP	1,10	2
2	NCC	2	1
3	EAA	3	1
4	FOC	4, 5,6, 7, 8	5
5	OCA	9,14	2
6	EDC	11,15	2
7	ECA	13	1
8	TRE	16	1
9	NEM	12	1

2.1.16. Importancia, uso, formación personal sobre la educación sexual

Las cuestiones reflexionadas en relación a la educación sexual se plantean atendiendo a múltiples aspectos. La importancia de la educación sexual en esta etapa radica, que a lo largo de la misma es cuando se consolida las relaciones interpersonales (CRI comienzo de las relaciones interpersonales) de ahí que ésta debe partir de los intereses de

"es fundamental en la etapa de Educación Infantil porque es en estas edades cuando los niños/as empiezan a tomar conciencia de su identidad sexual, al tiempo que comienzan las relaciones interpersonales" (01)

los alumnos (EIN educación necesaria de acuerdo a los intereses del niño), dando respuesta a las diferentes individualidades encontradas en un aula de Infantil (DIA desarrollo de la

"es importante la ed. sexual en la Educación Infantil de acuerdo a su edad y con arreglo a los intereses de los niños" (02)

"es de gran importancia y se debe aprovechar desde el primer momento que el niño demuestra curiosidad, pero debemos contestar a sus preguntas con verdad, claridad, naturalidad y delicadeza" (05)

individualidad del alumno).

"es importante, porque hace posible el desarrollo de la individualidad y contribuye con su acción a descubrir la identidad del alumno" (03)

"es muy importante porque ayuda a formar y desarrollar la personalidad del niño" (04)

"la Educación Infantil se ocupa del desarrollo global del niño. La sexualidad es un elemento integrante de cada individuo, y por tanto, en esta etapa debemos dar respuesta a todas sus necesidades, incluyendo, por supuesto lo sexual. Debemos fomentar la colaboración y cooperación entre ambos sexos y también en Educación Infantil se contribuye al descubrimiento de la identidad sexual de cada niño" (10)

"en esta etapa los niños y las niñas muestran interés por su propio cuerpo y por las diferencias del otro sexo. Este interés es sólo con situaciones cercanas (maestra o madre embarazada). Es importante que en clase haya un clima de naturalidad y confianza que beneficie el diálogo y la expresión de sentimientos, curiosidades e intereses de carácter sexual" (11)

"es parte integrante de la formación e información que se le dará al alumno, si queremos formar una persona sana e íntegra" (12)

"es fundamental desde pequeños respetar la igualdad de ambos sexos y no fomentar el sexismo" (13)

"debe impartir, si de forma natural en los lugares y tiempos apropiados. De acuerdo con los padres/madres. Es de una importancia básica, pues es el comienzo del "qué", "para qué" de la vida del ser humano racional" (14)

"el cuerpo es el primer instrumento que utiliza el ser humano, y por ello tiene necesidad de conocerlo, descubrirlo y experimentarlo. Por eso, debe conocer todas sus partes de forma natural y sin discriminación del género. Tiene mucha importancia las primeras impresiones y las primeras situaciones vividas, son las que continúan ejerciendo una influencia determinante sobre todo el desarrollo ulterior de la existencia sexual y afectiva del individuo" (15)

"muy importante ya que el centro de Educación Infantil es el primer espacio de socialización, ajeno al de la familia, en donde se pueden ofrecer oportunidades de experiencias y de aprendizaje que puedan corregir desigualdades sociales. Es muy difícil corregirlas pero debemos trabajar en ello para que así en un futuro la sociedad pueda cambiar en estos aspectos. No sólo la importancia de la educación sexual tal como entendemos este concepto, que siempre se hace referencia al cuerpo, sino la importancia de la igualdad de oportunidades para ambos sexos" (16)

Cuadro 183. Códigos importancia de la Educación afectivo-sexual

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CRI	1	1
2	EIN	2, 5	2
3	DIA	3,4,10,11,12,13,14,15,16	9
4	NJI	6,7, 8, 9	4

El resto de los profesores argumentan sin justificar la necesidad de este tipo de educación en la Educación Infantil (NJI no justifica la respuesta).

"tiene bastante importancia y se debe de tomar de una forma natural, no apartándola a un lado como si no existiera, ya que eso traería confusión en el niño" (06)

"es de gran importancia y se debe de aprovechar desde el primer momento que el niño demuestra curiosidad, pero debemos contestar a sus preguntas con la verdad, claridad, naturalidad y delicadeza" (07)

"creo que es muy importante" (08)

"sólo se le da la importancia que tiene. Cuanto más natural se les explica, más natural se lo toman. Hay que concienciar a los padres primero" (09)

Algunos profesores consideran que este tipo de educación no es algo que se trabaje poco en el aula, ya que intentan dar respuesta en todo momento a la curiosidad de los alumnos (RRI respuesta a la curiosidad e intereses de los alumnos).

"no, además de trabajar algunas de las fichas y actividades propuestas en el proyecto Harimaguada, intento dar respuesta a las curiosidades e intereses de los niños/as y cuidar aspectos que puedan ser discriminatorios en el lenguaje y los juegos" (01)

"lo trabajo al unisono con los demás cuando es necesario y en los momentos oportunos" (02)

"lo trabajo cada vez que surge un acontecimiento. Ej. el nacimiento de un hermano" (04)

"si porque lo utilizo con el cuerpo humano como unidad didáctica y luego cuando se presenta la ocasión" (09)

"no, pues aunque no desarrolle una unidad didáctica específica con este tema, constantemente le damos respuesta a sus necesidades, curiosidades. En ocasiones utilizamos el material de Harimaguada" (10)

"lo trabajo acorde con mi opinión expresada anteriormente. En momentos oportunos y siguiendo una trayectoria progresiva, lentamente. De forma muy natural como la esencia misma de dicha materia" (14)

"si, solo lo trabajo con el conocimiento del esquema corporal y trato que lo vean con la mayor naturalidad que merece" (15)

Por el contrario una parte del profesorado consideran que es un aspecto que trabajan poco y no explicitan el porque (RAJ) responden afirmativamente sin justificar), y otra asumen que es un aspecto que trabajan poco y argumentan las siguientes justificaciones (ATP aspecto que trabaja poco):

"si, aquí he cometido un error, bien por temor a los padres o por yo sentirme incapaz de hacerlo" (05, 07)

"si, lo trabajo bastante poco porque no se la reacción de los padres" (08)

"no lo necesario" (12)

"si, lo trabajo poco específicamente pero si continuamente en lo que se refiere a actitudes, al lenguaje" (13)

"no, pues hace tres cursos que comencé junto con los padres, educación sexual. Pero también en muchos temas específicos, la propia dinámica de la clase, etc. tengo en cuenta la igualdad de oportunidades para ambos sexos" (16)

Cuadro 184. Códigos trabajo afectivo sexual en el aula

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RCI	1,2,4,9,10,14,15	7
2	KAJ	3,6,11	3
3	ATP	5,7,8,12,13,16	6

Cuadro 185. Código formación afectivo-sexual

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RRC	1	1
2	INU	2,5,6,7,8,10,11,15	8
3	NCP	3	1
4	NNI	9,12,13,14,16	5
5	FSM	4	1

La formación que necesitan para el desarrollo de este eje transversal está en función de responder a los planteamientos de los alumnos (RRC respuestas y reacciones correctas)

"si, sobre todo porque a veces uno no sabe si sus respuestas y reacciones son las correctas"
(01)

de ahí que ésta debe ser necesaria y útil (INU información necesaria y útil). En otro orden de cosas se argumenta por parte del profesorado participante, la necesidad de actuación

"nunca viene mal toda la información" (02)

"si, me sería muy necesario y útil" (05,07)

"si" (06)

"si, necesito más información" (08)

"si, pues creo que cuanto mayor sea la formación del maestro, mejor podrá hacer frente a su tarea educativa. Todo es mejorable" (10)

"si, pero honestamente la información que tengo para llevarlo a la práctica, no la he aprovechado"
(11)

"creo que sí. En la charla que tuvimos en la primera parte del Curso de Infantil, no se entregó ningún dossier de consulta sobre este tema. Sólo se estuvo hablando de como hay una concepción errónea sobre la sexualidad, de los diferentes nombres que se le daba a los órganos genitales en la escuela" (15)

ante los alumnos (NCP necesito capacidad de decisión) y se reconoce que la adquirida es suficiente para los alumnos (NNI no necesito más información).

"no, pero si decisión. Muchas veces no soy capaz de desarrollar el tema propuesto. Lo mejor es conseguir una puntualización lo más completa posible adaptada a su edad" (03)

"no, me considero liberal y lo más importante es hacer ver a los padres que es natural e importante en el equilibrio de la naturaleza" (09)

"para Ed. Infantil he recibido información y orientación pedagógica" (13)

"creo que con la información de mi preparación como profesor de EGB y la experiencia natural de mi vida, me es suficiente para estas edades de Educación Infantil. No obstante siempre leo, escucho y atiendo cuanta información nueva pueda aportarme en este camino" (14)

"en el tema transversal: igualdad de oportunidades para ambos sexos tiene otros objetivos que no sólo se refieren a la educación sexual. En el aspecto de la educación sexual, solamente necesitaría formación si diera clase a niveles superiores (a partir del 2º ciclo de primaria) pero en los demás creo que puedo desenvolverme" (16)

En algunos casos se desconoce la documentación existente en el centro (FSM formación sobre el material del centro).

"utilizar más el material existente en el centro" (04)

2.1.17. Papel, colaboración y temporalización de la educación familiar

Fundamental es la importancia de la participación de los padres en el proceso instructivo, siendo por tanto una cuestión inolvidable en el proceso formativo de un docente. El papel de la familia en la Educación Infantil se considera muy importante, ya que ésta es el núcleo de aprendizaje de los alumnos (NAA núcleo de aprendizaje de los alumnos), de ahí que es necesaria la coordinación entre los padres y los profesores (CPF

"la familia es el núcleo donde el niño/a realiza sus primeros aprendizajes. La Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones conjuntas" (01)

"el papel de la familia es importantísimo. Deben trabajar unidos familia-escuela para que la educación sea más eficaz" (04)

"no se puede prescindir de la familia, al influir ésta en un porcentaje mayor que el propio colegio, por eso su rendimiento será mayor o menor dependiendo de la familia de procedencia" (11)

"es muy importante, es el primer agente socializador. En este núcleo se adquieren hábitos que ayudarán al: refuerzo de la autonomía personal, relacionado con la alimentación, la higiene y el descanso y con el refuerzo de la, además del favorecimiento de las experiencias interpersonales y las relaciones grupales" (12)

coordinación padres-profesores).

"es muy importante, principalmente la relación y la coordinación entre padres y profesores" (02)

"es la de cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de responsabilizarlos en dicha tarea" (03)

"muy importante, ya que es el primer agente de socialización y debemos todos los educadores cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos en dicha etapa educativa" (05)

"no se puede trabajar sin la relación con los padres, esta relación tiene que ser cordial y amistosa para poder llegar a un acuerdo en cuanto a los objetivos, criterios de evaluación y trato con los niños, con el fin de que disfruten de su infancia y construyan una personalidad equilibrada" (06)

"es el primer agente de socialización. Debemos todos los educadores cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa" (07)

"importantísimo, ya que depende de ella con nuestra conexión sería una educación completa" (09)

"no debemos olvidar que es el primer agente de socialización y el núcleo donde el niño realiza sus primeros aprendizajes. Es fundamental la relación familia-escuela, porque la educación es una tarea compartida entre padres y educadores, con el fin de llevar a cabo acciones conjuntas" (10)

"es primordial, ya que debemos compartir todo lo que hacemos. En suma lo que queremos que aprendan nuestras/os hijas/os, para que lo que hagamos en el colegio-aula, no se cambie en el lugar de sus hogares" (14)

"La familia juega un papel importante en la educación del niño. Las pautas educativas que los padres y madres aprendieron a su vez de sus padres, ya no sirven en el momento actual. Los padres esperan del centro de Educación Infantil, no sólo la necesaria colaboración para la educación de sus hijos, de unos profesionales especialmente formados para ello, sino también que se les aporte información y pautas cómo llevar a cabo su función. Tenemos que implicar más a los padres en la

tarea docente y podemos empezar organizando escuelas de padres (información a los padres de temas de interés) charlas - experiencias de otros padres. Inter-talleres con padres. Aquí los padres se comunican unos con otros y así ellos van viendo que sus problemas también los tienen otros padres. Es importante tener un trato cordial con las familias, que ellos se den cuenta que sus hijos van a estar seguros en el colegio. Dejarles participar en algunas actividades programadas para este fin " (15)

" en estas primeras edades la familia es el agente educativo más potente, la vida del niño gira en torno a ella. Así que tenemos que cooperar juntos (centro-familia) para que haya coherencia en todo el trabajo que desarrollamos con ellos" (16)

El resto del profesorado en unos casos, considera importante este tipo de educación a pesar de no justificarlo (ISJ importante sin justificación) y en otros, se argumenta que de ella dependerá la actitud del niño hacia el centro (ANA actitud del niño hacia el centro).

" fundamental la implicación de la familia que determina la actitud del niño hacia el centro desde su incorporación" (13)

Cuadro 186. Códigos papel de la familia en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	NAA	1,4,11,12	4
2	CPF	2,3,5,6,7,9,10,14,15,16	10
3	ISJ	8	1
4	ANA	13	1

La colaboración de los padres en Infantil, para algunos docentes en entrenamiento, está limitada sólo para las actividades (PPA padres participan en actividades) y para otros,

"si, los padres participan en actividades como talleres, fiestas, salidas, cuentan cuentos. Al ser un entorno rural y con los alumnos/as la relación con las familias es más cercana" (01)

" es muy importante colaborar con los padres en proceso de socialización. Organizando actividades de gran grupo con otras de grupos reducidos" (03)

" si, participación y colaboración de los padres en las actividades educativas de los centros es un derecho reconocido y regulado por la Logse. Considero que es importante que los padres reconozcan la enseñanza en clase y que sigan con ella en la casa" (05)

" la participación y colaboración de los padres en las actividades de los centros es un derecho reconocido y regulado por la lode. Considero que es muy importante que los padres continúen y conozcan la enseñanza del aula y sigan con ella en casa" (07)

" si, en determinados temas o actividades (talleres). Tengo que añadir que en la escuela unitaria, por sus características-entorno rural, pocos alumnos, un sólo profesor- existe una comunicación muy fluida entre familia-escuela" (10)

" algunas veces. Cuando quiero algo de la casa y lo pido, ellos colaboran para poder realizar la actividad que yo les había informado que íbamos a hacer" (15)

por el diseño del proceso instructivo (PDI participan en el desarrollo instructivo), o cada vez que se pueda sentir o tener una necesidad puntual, bien sea en función del alumno

- " si cuento con la mayoría de los padres para el desarrollo instructivo, preparando en algunos aspectos a los padres" (02)
- " si, para colaborar en el desarrollo en el aula" (11)
- " si, tengo buena relación con ellos, compartimos y nos ayudamos mutuamente para alcanzar los objetivos propuestos y que yo sola no podría lograrlos" (12)
- " si, ya que a los padres se les explica quincenalmente lo que se va a tratar en la quincena siguiente, para que así sean reforzados en casa" (13)
- " les comunico en cada unidad didáctica lo que pretendemos conseguir en ella y en lo que pueden participar, teniendo siempre, respuestas afirmativas de su parte, cosa que me anime a seguir " (14)
- " la experiencia me dice que si hay información suficiente y coordinación los resultados son óptimos" (16)

(SNP siempre que lo necesita el profesor) y de forma constante (THP todo los días hablo con los padres).

- " si, siempre que lo necesito" (04)
- " por supuesto. Los hago participe en todo lo que puedan" (09)
- " si, aunque no vienen mucho a las reuniones, pero yo hablo con ellos todos los días. Forman parte de una familia" (06)

El resto de las visiones del profesorado vierten, opiniones sobre los pocos contactos mantenidos con los padres (RPC realizo poco contacto con los padres).

- " poco porque todavía los padres no están muy implicados en esto" (08)

Cuadro 187. Códigos Colaboración de los padres

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PPA	1,3,5,7,10,15	6
2	FDI	2,11,13,14,16,12	6
3	SNP	4,9	2
4	THP	6	1
5	RPC	8	1

Los momentos del Curso donde más se cuenta con los padres, pueden quedar repartidos en diferentes periodos: periodo de adaptación de los alumnos (PAA periodo de adaptación de los alumnos), para las reuniones trimestrales (PRT padres reuniones trimestrales), la organización de actividades (PAE padres actividades extraescolares) o

- " al principio de curso para exponer lo que queremos conseguir, proyectos a realizar, qué contenidos, objetivos (en general), metodología, en qué pueden colaborar, ayudar ellos. En cada momento que se necesite ya que hay una buena colaboración y entendimiento por ambas partes" (16)
- " en el periodo de adaptación, a lo largo del proceso educativo (cuando es requerida su colaboración), en reuniones de padres, en las entregas de notas" (10)

simplemente como intercambio de opiniones con los padres (PCC padres charlas sobre el Curso).

"en el período de adaptación, en la entrevista inicial, en contactos informales (llegadas y salidas), en reuniones trimestrales, en talleres, excursiones y actividades" (01)

"en la realización de actividades extraescolares (fiestas como las de carnaval, día del maestro, día de Canarias y semana cultural)" (03)

"siempre que lo llames, actividades en el centro y fuera de él; cooperación en casi todas las actividades de todo tipo que se le solicite y reuniones" (02)

"una vez a la semana como mínimo" (09)

"hago cuatro encuentros con los padres: primera semana del curso, antes de Navidad, antes de Semana Santa y al final del curso" (11)

"en todos: al principio para lograr su compromiso en la educación de los hijos" (13)

Cuadro 188. Códigos colaboración con los padres

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	FAA	16	1
2	PRT	10	1
3	PAE	3,1	2
4	PCC	2, 9,11,13	4
5	PCF	5,6,7,8,12,14,15	7
6	PRE	4	1

Los momentos puntuales donde más se cuenta con los padres en líneas generales, para otro grupo de profesores serían los diferentes eventos tradicionales de cualquier curso escolar (PCF padres colaboran en las fiestas de Navidad, semana Canaria, día del libro, Semana Santa, Carnaval, fin de curso).

"en primer lugar en la adaptación, en el intercambio de información, en arreglo de clase, en reuniones de grupo, en excursiones y actividades, en casas, en talleres. También en fiestas de navidad, carnaval, día del libro y final de curso. La mayoría en lo que pueden" (05)

"fiestas, excursiones y alguna que otra vez en clase" (06)

"adaptación, intercambios de información, reuniones de grupos, individuales, informal-diario, excursiones, actividades (Navidad, Carnaval, día del libro...). Los involucro al máximo" (07)

"para las fiestas de Navidad, Carnavales, Semana Canaria, visitas extraescolares, reparto de notas. A las entrevistas programadas mensualmente asisten muy pocos" (08)

"en el período de adaptación, fiesta de otoño, Navidad, Carnaval, fiesta de Canarias, fin de curso y en la colaboración en las plantaciones, limpieza del huerto, poda de parras y los rosales"(12)

"al principio del curso. A medida que se van impartiendo las unidades didácticas. En los días de "visitas de padres" a cuantos acuden a ellas. En las evaluaciones trimestrales, en la planificación de fiestas: Navidad-Carnaval-día de Canarias, cumpleaños. Hay buena participación" (14)

"regularmente, casi todo el curso. Necesito sus autorizaciones para poder llevar al niño a cualquier lugar de interés, incluso para ir a la plaza del barrio o a la casa de algún niño. Al comenzar el curso es cuando más lo necesito hasta que el niño se adapte al colegio. También para aportar información sobre sus hijos y ver lo que vamos a necesitar y hacer durante el curso. Aportación del material al

comenzar el curso. Me ayudan en su casa si hay alguna cosa que ellos puedan hacer. Durante el curso me ayudan en el desarrollo de la autonomía de los hábitos de higiene y vestido. Cuando hacemos una fiesta en el colegio, carnavales, navidad, día de Canarias, día del libro. Ellos se prestan a ayudar con nosotros en la escuela o bien en su casa" (15)

Una de las técnicas más utilizada es la entrevista (PRE padres en la realización de las entrevistas personales).

"en reuniones, charlas, fiestas, entrevistas personales" (04)

2.1.18. Tipos de materiales, criterios de utilización y fuentes de orientación de la plástica

Los materiales que se utilizan en el aula de Educación Infantil pueden ser catalogados atendiendo a su uso directo (MED materiales experienciales directos), o

" pinturas (de dedos, témperas), ceras grasas, plastidecor, tizas mojadas, rotuladores, colorantes naturales, sal, cola, caballetes, cartulinas, diferentes papeles, plastilina, barro, otros materiales (cuerdas, palitos, hojas de plantas), útiles (tijeras, punzón, pinceles, esponjas, brochas)" (01)

"plástica, folios, papel continuo" (02)

"lápices de colores, ceras, tempera, plastilina, barro, papel de revistas y periódicos, papel continuo, material desechable" (04)

"arcilla, plastilina, pintura a dedo, plastidecor, cera, tizas, papel, seda, revistas, charol, papel de embalar, pegamento, punzón, tijeras, esponja, vasos de yogur, palitos, hueveras, semillas, maderas" (05)

" actividades plásticas comienzan con la manipulación libre de materiales más o menos cercanas al niño: arcilla, plastilina, tempera, acuarela, ceras duras y blandas, lápices de colores, rotuladores, papel, cartulina, periódico, folios, papel de seda, de charol, de celofán de pinocho, pegamentos, tijeras, punzones, pincel, cajas, retales, envases de cartón, plástico, maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos vasos" (06)

" arcilla, plastilina, lápices de colores, papel (seda, charol), pintura a dedo, plastidecor, cera, tizas, ploteos de papel, cartulina, fideos, celofán, palitos, pegamento, punzón, tijeras, esponja, cartones, cajas, vasos de yogur, huevos, revistas, semillas, periódicos, maderas" (07)

" masas y pastas (arcilla, arena mojada, pasta de harina, plastilina), pinturas (digital y tempera), barras secas y rotuladores (ceras duras, grasas, tizas, lápices de colores, rotuladores), papeles (de embalar, cartulina, periódicos, folios, seda, charol, celofán, pinocho), colas (de engrudo, de empapelar, lápiz barro), herramientas (punzón, tijeras, esponjas, palos, rodillos), material de desecho (periódicos, revistas, cajas, telas, envases de cartón o plástico), material no específico de expresión plástica: maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos, vasos de plásticos)" (10)

"papel de revistas, periódicos, seda, papel pinocho, celofán, cartulina, cartón, aluminio, lanas, telas, plastilinas, arcilla, témperas, tizas de colores, serrín, palillos, rotuladores finos y gruesos, ceras duras y blandas, colores" (11)

" masas y pastas, pinturas, témperas y acuarelas, barras secas y rotuladores, ceras duras y grasas, tizas, lápices de colores, papeles de embalar, cartulinas, folios, seda, charol, pinocho, herramientas, punzón, tijeras, pinceles, material de desecho, material no específico de plástica, semillas, servilletas " (12)

"plastilina, témperas, pinceles, material de desecho, tijeras, punzones.." (13)

"plastidecor, rotuladores, lápices de colores, plastilina, papel (seda, transparente, pinocho, continuo, tempera, folios..). Para el medio idóneo de expresión en estas edades. Como medio de lograr la digitalidad gruesa y fina y como medio puramente recreativo" (14)

aquellos que requieren estar impresos para su uso concreto en el (EDI experienciales directos e impresos).

"cera, rotuladores, plastilina, barro, papel, cartulina, tijeras, lana, palillos, punzón, periódicos, revistas" (03)

El resto de los materiales utilizados presentan dificultad para su categorización (NRC no responde a una clasificación).

"material motórico y material de carácter intelectual ya que es necesario contar con variedad de ellos que sirven para desarrollar sus capacidades afectivas, físicas, intelectuales y sociales" (08)

"todos los que sean asequibles al niño" (09)

"seguro (no rompa la seguridad del niño. No tóxico, no inflamable). Resistente, duradero, de fácil manejo y que satisfaga los fines pedagógicos para los cuales fueron adquiridos" (15)

"todo aquel que esté a mi alcance ya sea el que se compra (específicos para plástica), como material de desecho, el aportado por los niños porque es imprescindible que el niño en estas edades, tome contacto con el mayor número posible de distintos tipos de materiales" (16)

Cuadro 189. Códigos materiales de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MED	1,2,4,5,6,7,10,11, 12,13,14	11
2	EDI	3	1
3	NRC	8, 9,15,16	4

Los criterios bajo los cuales se selecciona la utilización del material son variados. Estos van desde cuestiones de seguridad hacia los alumnos (SVR seguro, variado y resistente para favorecer su autonomía) hasta aspectos relacionados con la planificación diseñada

"seguro (no tóxico, ni peligroso), adecuado a la edad de los niños/as, variado, resistente y fácilmente limpiable, organizado, al alcance de los niños/as para favorecer su autonomía" (01)

"variado, cantidad, económico, buena calidad, manipulable, atractivo, que no sea tóxico ni peligroso" (03)

"no tóxicos. Que sean manipulativos" (05)

"variado, cantidad suficiente para el grupo, económico, bueno, manipulable, atractivo, no tóxico, ni peligroso, limpiables, almacenable, conservable, adaptado a la edad de los niños, simple" (06)

"no tóxicos, que sean manipulables" (07)

"variado, económico, de buena calidad y resistente, no tóxico, atractivo para el alumno, fácil de limpiar y almacenar" (12)

"que sea seguro, de fácil manejo y que cumpla los fines pedagógicos para los que fueron adquiridos" (15)

"que sea funcional para las edades de Infantil, no tóxicos y económicos" (16)

para la quincena (AUD acorde con la Unidad Didáctica). El resto de los profesores consideran importante la madurez del alumno y los rasgos específicos del material que se

"están de acuerdo con la Unidad Didáctica y las actividades programadas" (02)

va a utilizar (MAC la madurez del alumno y las características del material).

"la época del curso, la madurez del niño, que sea atractivo, novedoso y no peligroso" (04)

"variable, seguro, peligroso, de fácil manejo, atractivo, experimentable y que se pueda utilizar con finalidad pedagógica" (08)

"dependiendo de la edad" (09)

"que no sea tóxico ni peligroso, que sea de buena calidad y resistente a la manipulación, variado, fácilmente limpiable, almacenable, conservable, por su tamaño, peso y modo de utilización se adapte a la edad de los usuarios, sencillos, aprovechar el material de desecho" (10)

"actividad relacionada con el centro de interés y con el ritmo de cada alumno" (11)

En algunos casos el material estará en función del tipo de psicomotricidad que se desarrolla en el aula (PCE fomenta la psicomotricidad fina, la creatividad y la expresión libre).

"fomentar la psicomotricidad fina, fomentar la creatividad y la expresión libre" (13)

"expresión "muy libre del color", sostenimiento lógico idóneo de estos materiales (ej. sujetar correctamente el lápiz, para que logren creatividad propia" (14)

Cuadro 190. Códigos criterios de utilidad del material

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	SVR	1,3,5,6,7,12,15,16	8
2	AUD	2	1
3	MAC	4,8,9,10,11	5
4	PCE	13,14	2

Las fuentes que orientan las pautas de aplicación del material didáctico están en algunos casos determinada por, el desarrollo integral del alumno (CPA el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo de los alumnos) y en otros, por las delimitaciones de los

"el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo; el desarrollo de la creatividad; el conocimiento y manipulación de nuevos materiales y la asimilación de procesos" (01)

"los años de experiencia en el trabajo, lo que he aprendido en este curso y porque creo que el niño en estas edades va conociendo su entorno mediante la manipulación, la observación y la experimentación" (08)

"que esté organizado y ordenado pues favorece la autonomía de los niños, desarrolle hábitos de orden y limpieza, desarrolle la creatividad, conozcan nuevos materiales y experimenten con él, que les sirva para representar y evocar diversos aspectos de la realidad conocidos o imaginados" (10)

la mínimos formativos establecidos por la Logse (DCC los Diseños Curriculares del Curso).

"la Unidad Didáctica, las actividades programadas, y el Proyecto Curricular de Centro" (02)

"pasar de la manipulación espontánea y la investigación a la representación de formas y más tarde a la representación de figuras" (05)

"me oriento por la Unidad Didáctica para hacer las actividades programadas o algo que surge del diálogo, teniendo en cuenta que haya un grifo o fuente de agua cerca, que se limpie con facilidad,

que tengan espacio suficiente y que no sea peligroso. Que cumplan unos objetivos y contenidos adaptados al momento" (06)

"pasar de la manipulación espontánea a la investigación, a la representación de formas y más tarde a la representación de figuras" (07)

"mucho: el propio niño, el entorno, diseño curricular base, de los libros de textos" (09)

"cajas rojas y el centro de interés" (11)

"unidad didáctica quincenal, las necesidades de los alumnos y las capacidades del alumno" (13)

"los contenidos de esta área en Educación Infantil y las necesidades de los niños" (16)

Importante es para el profesorado que los materiales vengan orientados por el tipo de actividad que se realiza (ARA las actividades que realizan los alumnos).

"realizar collage (con telas, papeles, elementos naturales) y mosaicos (con bolitas de papel)" (03)

"las actividades de la unidad didáctica, la espontaneidad e iniciativa de los niños y los distintos acontecimientos" (04)

"la edad del niño, las propias actividades y los libros de plástica" (15)

El resto del profesorado vierte sus reflexiones bien en no proporcionar su respuesta (NCF no contesta a las fuentes) o en afirmar contundentemente que las pautas están orientadas por la formación recibida a lo largo de su Desarrollo Profesional (FPR la formación profesional recibida).

"la preparación previa que he tenido como preparación de EGB, ilustración en cursillos, lecturas de revistas donde me han formado más y programas de televisión informativos" (14)

Cuadro 191. Códigos fuentes de orientación del material

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CFA	1, 8,10	3
2	DCC	2,5,6,7,9,11,13,16	8
3	ARA	3,4,15	3
4	NCF	12	1
5	FPR	14	1

2.1.19. Recursos más utilizados y su realidad: nuevas tecnologías

Los recursos didácticos más utilizados, la incorporación de las nuevas tecnologías en y las innovaciones posibles en el aula de Educación Infantil, configuran el apartado codificado a continuación. Los más utilizados por el profesorado participante en el Curso de Especialización de Educación Infantil van desde, la proyección fija-móvil con ciertos rasgos de sonoridad (FMS recursos de proyección fija, móvil y sonora) hasta los que responden a los rasgos de textualidad, movilidad y manipulación de los alumnos (TMM recursos

- "televisión, vídeo, retroproyector, diapositivas, radio-cassettes, maquetas gráficas" (01)
- "el vídeo, el ordenador, video-cámaras, fotografía" (03)
- "cassettes, fotocopiadora, vídeo-televisión" (08)
- "diapositivas, proyector, televisión, vídeo, retroproyector y radio-cassettes" (10)
- "vídeo, radio-cassettes, retroproyector y proyector de diapositivas" (13)
- "radio-cassettes (para escuchar canciones, música), televisión-vídeo (poner sus propias experiencias), cámara fotográfica (fiestas, excursiones, visitas culturales) y los materiales del aula y los humanos" (15)

textuales, de proyección móvil y manipulativos).

"máquina de escribir, fichas, libros de consulta, fotocopiadora, televisión, vídeo, guión" (02)

En otros casos, el profesorado combina los rasgos anteriormente señalados, dando como resultado otra categorización (TMS recursos de proyección móvil, textual y sonoro).

"fotocopiadora, vídeo, televisión, cassettes" (04)

Los recursos de proyección fija (RPF recursos de proyección fija) además de los textuales y manipulativas, forman parte de otra categorización propia de la utilización de los recursos didácticos (RTM recursos textuales y manipulativos).

- "nosotros utilizamos proyector, diapositivas, retroproyectores. Porque por medio de la imagen hay muchas posibilidades educativas" (05,07)
- "el cuento, la narración, el diálogo, el juego. Considero que son los más apropiados para la edad de estos niños" (06)
- "plastilina, fichas, papel (pinocho, continuo), temperas, pelotas, aros, sogas" (09)
- "los tradicionales y a veces es deficiente" (12)

Cuadro 192. Códigos recursos didácticos utilizados

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	FMS	1,3,8,10,13,15	6
2	TMM	2	1
3	TMS	4	1
4	RPF	5,7	2
5	RTM	6,9,12	3
6	RPM	11	1
7	RHM	14	1
8	FMM	16	1

Una categorización de utilización de recursos de proyección móvil (RPM recursos de proyección móvil) y otras de utilización del individuo como recurso humano, además de la combinación de los recursos anteriormente reseñados cierran el abanico (RHM recursos humanos y manipulativos) de las categorías encontradas en relación a los tipos de recursos

"el video. En el centro no hay ordenador" (11)

didácticos utilizados en el aula de Educación Infantil (FMM recursos de proyección fija,

"humanos (profesor, padres, equipo directivo -algunas veces- y también la pedagoga orientadora-alguna vez) y materiales de todo tipo fungible (bloques lógicos, cuentas para sucesiones, fotos, revistas, libros de cuentos...)" (14)

móvil y manipulativos).

"utilizo el video y el proyector de diapositivas, pero yo creo que también las nuevas tecnologías no sólo se refieren a los aparatos como por ejemplo el ordenador, sino que si los niños construyen una maqueta o una pequeña pared de ladrillos, desarmen una radio y utilizan herramientas están realizando actividades tecnológicas" (16)

Las nuevas tecnologías en el aula de Educación Infantil son consideradas por el profesorado en entrenamiento desde diferentes ópticas, en algunos casos son facilitadoras del proceso instructivo, de ahí su gran atracción (AFP atraen y facilitan el proceso) y en

"sí, son instrumentos que atraen y facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje" (01)

"sí, porque de esta manera se adaptarán con más facilidad al mundo en el que están inmerso" (03)

"te ayudan" (09)

"sí, porque disponemos de unos instrumentos que en ocasiones son herramientas adecuadas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje" (10)

"no mucho, aunque supongo que con el tiempo así será, pues posibilitan situaciones que estimulen las capacidades infantiles" (11)

"sí ya que se le puede sacar bastante partido" (13)

"me encantaría utilizar en el aula el ordenador, cámara de video y la fotográfica, para que el propio alumno las manipule. Por ejemplo en las matemáticas" (14)

"es una estrategia metodológica como otra. Estas fomentan algunas veces positivamente. Al niño le agrada lo nuevo. Con ellas se consigue atraer la atención, proporcionar una base concreta para la formación de conceptos, reforzar el aprendizaje, ampliar y mejorar el vocabulario y ayudar a la organización temporal, etc." (15)

"si se refiere a medios audiovisuales, a la informática es real si los tuviésemos pero siempre atendiendo a las necesidades y características de los niños. No obstante creo que aunque tuviésemos esos medios es más apasionante que los niños construyan" (16)

otros, no se considera la reflexión planteada (NCP no contesta a la pregunta). Otra parte del profesorado considera válida la utilización de (APS actuación positiva su uso) las nuevas tecnologías y se delimita en el uso del retroproyector y los medios audiovisuales (ARA actúa con retroproyector y audiovisuales).

"me parece muy positivo usar: el retroproyector, video, t.v., cassettes y la fotocopiada" (04)

"sí" (06,12)

"sí, pero algunos como el ordenador ni lo tenemos, ni lo puedo usar, porque no estoy capacitado para ello, pero si se le puede ir introduciendo en la confección de maquetas y en el uso de algunos aparatos" (05)

"si, pero algunos como el ordenador. si lo tenemos, ni lo puedo usar, porque no estoy capacitada para ello, pero si se le puede ir introduciendo en la confección de maquetas, y en el uso de algunos aparatos" (07)

"si, por ejemplo: el retroproyector y los mencionados anteriormente) (cassettes)" (08)

En relación a las nuevas tecnologías, argumentan los profesores en entrenamiento que para su uso necesitan más formación (ANF avances necesita formación).

"...Sería positivo el uso del ordenador, pero no dispongo de él y necesitaría formación" (01)

" me gusta aprender cosas nuevas y eso es lo que estoy haciendo" (08)

" intento adaptarme a las nuevas tecnologías" (09)

" los avances tecnológicos son cada vez superiores en todas sus características, necesitando una información de uso para nosotros las maestras y maestros. Por ello aunque me encanta todas las cosas nuevas, pero me siento incapaz de utilizarlas en su mayoría" (14)

" creo que tengo que aprender más a manejar un ordenador para hacer ficheros, unidades didácticas, fichas de seguimiento, cuadros de doble entrada y gráficas, etc." (15)

" me considera poco innovadora en el aspecto de utilizar los medios audiovisuales o el ordenador porque no los tengo ni tengo la formación suficiente. Pero si le doy bastante importancia y trabajo en ello, a que los niños construyan porque se ponen en contacto con los materiales de uso de la vida cotidiana, realizan una actividad intelectual intensa, interiorizan mejor los conceptos matemáticos, etc." (16)

Cuadro 193. Códigos realidad de las nuevas tecnologías

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	AFP	1, 3, 9,10,11,13,14,15,16	9
2	NCP	2	1
3	APS	4,6,12	3
4	ARA	5,7, 8	3

El resto del profesorado se considera con cierto nivel de formación que bien en algunas ocasiones les permite aplicarlas en el aula (NPF avances necesita ni poco ni mucha

" no me considero ni poco, ni mucha, puedo aplicarla" (02)

" ni poco, ni mucho. Sólo que habría algunos que no sabría como hacerlo, gracias a los Cursos de Infantil vas aprendiendo algo más" (06)

formación), en otras no se justifican (AS afirma sin justificar) o su utilización es justificada por la condición de los medios escasos encontrados en el centro (MCI medios en el centro son insuficientes).

" si me considero innovadora. Muchas veces no dispongo de estos medios por tenerlos que usar con otros compañeros" (04)

" no, me gusta pero no manipulamos porque no lo tenemos" (05)

" utilizo lo que tengo a mi alcance y me gustaria tener un ordenador en el aula" (10)

" no, me considero normal para aceptar los avances tecnológicos en la clase. Manipular el ordenador es una actividad bastante atractiva y con unos programas adaptados a estas edades, participan activamente en situaciones de aprendizaje" (11)

"si, al no tener medios disponibles en el centro" (12)

"no, si el centro posee las tecnologías que considero adecuadas y de utilizarlas las usaría" (13)

En algún caso la justificación negativa sobre el uso de las nuevas tecnologías es detectada aunque de forma insignificante (NSJ niega sin justificar).

Cuadro 194. Códigos Innovación de las nuevas tecnologías

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ANF	1, 8, 9,14,15,16	6
2	NPF	2,6	2
3	ASJ	3	1
4	MCI	4, 5,10,11,12,13	6
5	NSJ	7	1

2.1.20. Importancia relación lenguaje-matemáticas y aspectos básicos del desarrollo lógico matemático

Importancia del desarrollo lógico matemático, aspectos básicos que se trabajan en el aula y su importancia en relación al lenguaje en el Educación Infantil, son las cuestiones que se interpretan en las siguientes gráficas. En algunos casos, el profesorado argumenta que esta queda determinada por el desarrollo cognitivo del alumno de esta etapa educativa (DCE desarrollo cognitivo mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas) y

" contribuye al desarrollo global del niño/a y favorece su desarrollo cognitivo. Mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, el niño/a asimila conceptos básicos de cualquier aprendizaje. Desde pequeños, los niños aprenden con los objetos del entorno, los lleva al aula y los transforma en material didáctico con el que desarrollan razonamientos lógicos" (01)

" tiene gran importancia en esta etapa donde el niño se le da todo claro, sencillo y comprobado con los sentidos para que lo pueda asimilar y aprender" (02)

" muy importante, buscando el profesor estrategias necesarias para el desarrollo de las capacidades del proceso-lógico matemático" (03, 04)

" si, el niño desde que nace tiene sus relaciones operativas-lógicas y, en consecuencia están entrando en el campo de las matemáticas. Debemos orientarles, ayudarles a adquirir precisiones, objetividad frente a la realidad y sus experiencias y ser cautos en su espontaneidad" (06)

" son muy importantes, porque potencian el pensamiento y sirve al alumno para intervenir en la vida cotidiana y sentar las bases del conocimiento matemático posterior" (07)

" es importante. Hay que buscar estrategias necesarias para el desarrollo de las capacidades del proceso lógico-matemático" (08)

" porque contribuye al desarrollo de sus estructuras cognitivas y también de las demás capacidades y desde pequeños aprenden con los objetos de su entorno, los transformamos en material didáctico con el que desarrollamos razonamientos lógicos" (10)

" importante por ser un poderoso medio de comunicación, de desarrollo intelectual y además desarrolla las facultades de pensamiento lógico, precisión y visión espacial" (11)

" se va estructurando el pensamiento del niño conociendo las nociones básicas, atributos de los objetos, cualidades y características" (13)

" por una parte hay que conocer el desarrollo psicológico del niño/a, es decir, el nivel o estadio mental de que disponga para percibir su entorno y luego proceder en el desarrollo lógico de las intenciones educativas en las matemáticas, comenzando por los conceptos cualitativos, cuantitativos cercanos a su realidad. Es muy importante" (14)

" el objetivo del lenguaje es la comprensión y expresión, por tanto la comunicación con los demás seres. Le permite al niño la expresión de sus propias vivencias y emociones. Mediante el juego manipulativo, creativo, resoluciones de algunas construcciones, etc. El niño disfruta y expresa sus sentimientos y con ello favorecemos su desarrollo cognitivo (su inteligencia). El niño al percibir la realidad, representarla y resolver problemas, está fomentando su desarrollo intelectual" (15)

así de este modo contribuir en el desarrollo de la personalidad del alumno de Educación

" son muy importantes, porque potencian el pensamiento, y sirve al alumno para intervenir en la vida cotidiana y sentar las bases del conocimiento matemático posterior. Las actividades de la escuela infantil no se propone la formación de matemáticas precoces sino contribuir al desarrollo total de la personalidad de los escolares" (05)

" importancia decisiva en la posterior evolución de su persona" (12)

" es importante porque sirve para estructurar el pensamiento, para representar la realidad y para sentar las bases del pensamiento matemático posterior" (16)

Infantil (CPA contribuye al desarrollo de la personalidad del alumno), lo que implica el desarrollar una serie de capacidades determinadas (RCP el alumno va adquiriendo el desarrollo de razonar, compartir e investigar).

"si, ya que le va adquiriendo al niño el desarrollo de capacidades de razonar, compartir e investigar" (09)

Cuadro 195. Códigos Importancia del desarrollo lógico matemático

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	DCE	1,3,4,6,7,8,10,11,13,14,15	12
2	CPA	5,12,16	3
3	RCP	9	1

En relación a la importancia sobre el lenguaje o el desarrollo matemático las reflexiones vertidas van en la línea de opiniones dispersas, en algunos casos, se asume la importancia desde ciertas parcelas del lenguaje desde (VFC verbalización es fundamental para la comprensión).

" van unidos. La verbalización es fundamental para la comprensión" (01)

" el desarrollo del lenguaje es más importante para afianzar y ampliar su vocabulario, pero esto puede estar unido al desarrollo lógico-matemático" (03)

" el lenguaje como medio de comunicación y el desarrollo matemático en el desarrollo psicomotor, coordinación, percepción, etc. " (04,09)

" los dos son muy importantes, ya que tanto una como otra, actúan en el desarrollo total del niño, junto con las demás áreas" (05)

"en estas edades deber ir a la par, los contenidos están relacionados con las actividades naturales de los niños en su medio y con la necesidad social de dar una expresión representativa a las operaciones que el niño va descubriendo en su manipulación de objetos y en la comunicación que establece con ellos y con los demás compañeros" (06)

"las dos son muy importantes ya que ambas actúan en el desarrollo total del alumno, junto con las demás áreas" (07)

"en estas edades ambas capacidades están muy relacionadas con el desarrollo de estructuras cognitivas y no se puede establecer más importancias a una sobre la otra" (10)

"cada uno tiene mucha importancia en su parcela, ambos se complementan para formar el perfil de una determinada persona" (12)

"las dos áreas en Educación Infantil entran dentro del área de comunicación y representación, en esta área el niño se expresa, manipula y crea. El niño percibe la realidad y actúa sobre ella, resuelve problemas (construcciones, puzzles, etc.). Con ello (con el juego) se está desarrollando su inteligencia. Por tanto, son igual de importantes" (15)

En otros a través de una relación de maridaje entre ambas materias (MLM en las matemáticas hay lenguaje y en el lenguaje hay matemáticas).

"las dos cosas porque en el desarrollo matemático hay lenguaje y también en el lenguaje hay matemáticas" (02)

"le doy más importancia al lenguaje (aunque esto no quiere decir que el desarrollo matemático no le dé importancia. Le doy mucha, porque abarca más contenidos, incluso de matemáticas. Por ejemplo: el lenguaje verbal ayuda a la formación del lenguaje matemático. Aunque en Infantil es difícil separar estos dos aspectos" (16)

Cuadro 196. Códigos importancia lenguaje-desarrollo matemático

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	VFC	1,3,4,9,5,6,7,10,12,15	10
2	MLM	2,16	2
3	LBA	8,13	2
4	MMI	11,14	2

Reflexiones simplificadas sobre el lenguaje también se producen (LBA el lenguaje es la base del aprendizaje de los alumnos), al igual que del desarrollo lógico matemático.

"el lenguaje porque creo que es la base de todo aprendizaje" (08)

"el lenguaje, porque el desarrollo matemático está imbuido de lenguaje y ayuda a estructurar la lógica del pensamiento" (13)

Desarrollo lógico matemático permite obtener información adicional y predecir resultados (MMI desarrollo matemático manipulable que permite información).

"el desarrollo matemático, pues al ser manipulable, la información permite obtener información adicional y predecir resultados" (11)

"en primer lugar es el lenguaje matemático "los atributos" que sepan ponerles nombres-didáctica-poner material muy variado-procedimientos muchos, para cada uno de los atributos para cada uno de los atributos, para poder percibir y generalizar. Manipulando mucho el material el niño va

descubriéndolos. Así va conociendo la forma, color, textura y luego las necesidades matemáticas. Ej. el número, la cantidad" (14)

Cuadro 197. Códigos aspectos prioritarios del desarrollo matemático

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	OEM	1,2,4,9,11,12,14,15,16	9
2	TLP	3,5,7	3
3	CRA	6	1
4	CSA	8,10,13	3

La observación, experimentación y manipulación proporciona para algunos docentes la adquisición del desarrollo lógico matemático (OEM observación, experimentación y manipulación).

" un espacio (alfombra) y un material adecuado. Materiales para construcciones (de elementos más grandes cuanto menores sean los niños) de encajes, puzzles, bloques lógicos, materiales para enroscar, atornillar, además de otros ciertos actividades de observación, experimentación, manipulación y reflexionar con ellos sobre lo que han realizado" (01)

" que todo sea tocado, manipulado y comprobado por ellos a través de los sentidos, comprobar los números, la iniciación a la suma" (02)

" manipulación, experimentación, comprensión y realización. Juegos de puzzles, tienda, bloques lógicos, regletas" (04)

" coordinación viso-manual, percepción visual " (09)

" manipulación. para luego comparar, clasificar, ordenar, unir, separar y observar; en definitiva adecuando los procedimientos para la observación y la experimentación" (11)

"necesidad de partir del desarrollo del niño; construcción de aprendizaje significativo y posibilitar que los alumnos realicen por si solos estos aprendizajes significativos" (12)

" 1) en mi didáctica pongo al niño/a ante los objetos idóneos para que les manipulen libremente y 2) de ahí sigo haciendo hincapié en que generalicen sus cualidades, es decir todo lo que de un objeto se puede decir, por ejemplo es de color rojo, grande, redondo y 3) los demás conceptos matemáticos (número, cantidad). El poner al alumno/a a manipular intencionadamente de forma que el niño/a se sienta "libre" para ir conduciéndolos a alcanzar los elementos básicos de las matemáticas en los cursos siguientes EGB. Es fundamental. Pues el vocabulario de cualidades les prepara y estructura sus mentes. Para que al llegar a la abstracción matemática tenga sus esquemas mentales lógicos y me diga: "qué difícil es las matemáticas". La persona que le va bien en matemáticas ha recibido su enseñanza ordenada. Le han dado la oportunidad de generalizar las cualidades. Por ejemplo, de un sólo objeto a otro" (14)

" El juego manipulativo, lúdico, creativo, experimentación y de realización, a través de construcciones, puzzles, tienditas, regletas y bloques lógicos" (15)

" el razonamiento a través de la experiencia, la manipulación y el juego" (16)

En otros casos el desarrollo lógico-matemático viene determinado por la adquisición de conceptos determinados (TLP tamaño longitud y peso).

" nociones sobre tamaño, longitud, peso, cantidad y forma de los objetos. Establecer relaciones, agrupar y unir" (03)

" referidos a tamaños, longitud, peso, cantidad, referidos al tiempo, a formar, a comparar, a establecer, a unir" (05)

"referidos a tamaños (longitud, peso, cantidad), referidos a tiempo, a formas, comparar, establecer, agrupar y unir" (07)

La adquisición de fundamentos básicos en el desarrollo matemático responden a hallazgos que están directamente relacionados con unos rasgos determinados (CRA

"que les permitan atribuir cualidades a los objetos, estableciendo relaciones entre ellos, agruparlos según sus cualidades, compararlos y ordenarlos, utilizando para ello sistemas muy elementales e ir acercándose a algunos sistemas de cuantificación más elaborados con el número y la medida" (06)

cualidades, relaciones y agrupamientos) el logro de capacidades determinadas (CSA clasificación, seriación y asociación).

"les proporcionó actividades de clasificación, seriación, y asociación" (08)

"crear todo tipo de relación (clasificaciones, seriaciones, comparar, juegos de construcciones, rompecabezas, emparejamientos, distinguir propiedades, seleccionar), cuantificación de objetos, posibilitar a los alumnos momentos de reflexión que sirvan para tomar conciencia de lo adquirido, plantear problemas, es decir, iniciarlos a aprender a razonar, además de la interacción social con compañeros y maestros, a través todo ello, de actividades atractivas y de juego" (10)

"clasificación, seriación, montaje, planteamiento y solución de situaciones problemáticas, analogías y correspondencias" (13)

2.1.21. Importancia de los contenidos, finalidad, actividades sobre la salud

Importancia de los contenidos, finalidad y actividades que sobre la salud trabaja el profesorado de Educación Infantil, ocupa nuestro siguiente espacio de códigos. Los contenidos desarrollados dentro de la educación para la salud, en opinión de los profesores en entrenamiento, deben contribuir en el bienestar de los alumnos (CBA contribuye al bienestar de los alumnos), al mismo tiempo que también se consideran que éstos deben

"la educación para la salud es un tema transversal muy importante en la Educación Infantil, es fundamental que entre padres y educadores ayudemos a los niños/as a desarrollar hábitos de higiene alimentación y descanso que contribuyan a su bienestar y estilo de vida sano" (01)

"como más importante la higiene, la rutina, el hábito de las posturas, limpieza de diente, el lavarse manos antes de comer" (02)

"importantísima, siendo la salud un estado de completo bienestar físico, mental y social" (03)

"muy interesante. para que adquieran los principales hábitos de salud e higiene y valoren la salud como la importancia que tiene" (05)

"muy buena opinión, pues con ellos se va mejorando la calidad de vida de estos niños" (06)

"muy interesante, para adquirir los principales hábitos de salud e higiene y valoren la salud como lo que es muy importante" (07)

"buena, trabajarlos con frecuencia, motiva al alumno a que tenga una actitud positiva" (08)

"la salud es el estado de bienestar físico, mental y social y en la Educación Infantil se potencia desarrollar en el aula y en actividades cotidianas unos hábitos y actitudes que faciliten este estado de bienestar" (10)

"adecuados puestos que están orientados al desarrollo de hábitos de vida y el docente también desarrollará otros relacionados con el género de relaciones (amistosas, cooperativas, ...) que deben establecer con los demás compañeros" (11)

" me parecen correctos, al no darse aislados. Aparecen impregnando toda la acción educativa de actividades, hábitos y experiencias que se traducirán en un futuro próximo en una constante promoción de salud" (12)

" buena, porque se acerca a la realidad cotidiana del niño (cuidado del propio cuerpo y alimentación)" (13)

" muy buena opinión porque en estas edades tempranas tenemos que crear hábitos sanos y favorecer actitudes positivas hacia la salud" (16)

deben estar enmarcados hacia el logro de planteamientos concretos (NPF necesario proyectarlos hacia un fin).

" debemos trabajarlos con frecuencia, motivar al alumno para que tenga una actitud positiva y seguir la línea del PCC del mec, proyectado hacia un fin" (04)

" que son fundamentales. Por ejemplo los relacionados con la alimentación, cosa tan básica en la vida del ser vivo en general (por ejemplo realizar y conocer el aseo personal). En suma esta materia llamada o ubicada en los temas transversales, es como el agua que disuelve todas las demás enseñanzas" (14)

" son importantísimos y debemos trabajarlos todos los días ya que van a ser hábitos para toda su vida. Hay que seguir la línea del diseño curricular marcado. Debemos motivar al niño en estos temas para que tengan una actitud positiva ante ellos" (15)

En algunos casos son considerados como escaso, atendiendo al grado de importancia que tienen (EIT escasos dada la importancia que tienen).

"son escasos para la importancia que tiene" (09)

Cuadro 198. Códigos contenidos de salud en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CBA	1,2,3,5,6,7,8,10,11,12,13,16	12
2	NPF	4,14,15	3
3	EIT	9	1

Para el desarrollo de la autoestima del alumno la educación para la salud debe potenciar hábitos concretos en los alumnos (CDH conoce y desarrolla hábitos saludables), al mismo tiempo que contribuye en el logro de determinadas capacidades

" por supuesto, conocer y desarrollar hábitos saludables (higiene, aspecto..) le hará sentirse seguro y bien consigo mismo y con los demás, lo que le ayudará a formarse una imagen positiva de sí mismo" (01)

" si la fomenta dándole importancia a lo que de verdad la tiene y quitárselo a lo que no lo tiene" (02)

" si respetamos todas las necesidades del niños, tales como: sueño, alimentación correcta, espacios limpios, la socialización, etc., contribuimos a fomentar su autoestima" (03)

"fomentando hábitos de higiene, favoreciendo una alimentación correcta" (04)

" si, nosotros como educadores procuramos que el niño adquiera buenos hábitos de salud, higiene, alimentación, descanso, etc." (05,07)

" si respetamos las necesidades del niño como el sueño, la alimentación, espacios limpios, facilitando la socialización..., contribuimos a fomentar su autoestima" (08)

- "por supuesto, sabe valorarse a si mismo y aprende a cuidar su propio cuerpo" (09)
- "si, porque ofrece una imagen positiva de si misma, lo que le lleva a tener una mayor seguridad en sus capacidades, ser aceptado por el grupo. Este estado de bienestar le pone en condiciones de ser más receptivo a los estímulos que recibe en el aula para desarrollar sus capacidades" (10)
- " si, porque al adquirir buenos hábitos llegan a convertirse en valiosos recursos de identidad personal" (11)
- " fomentando los más básicos hábitos de higiene y favoreciendo una alimentación correcta" (12)
- " si, la higiene y la buena presencia ayuda a la integración y aceptación de y por los demás" (13)
- " si y mucho. Conocer y utilizar los hábitos necesarios para la salud proporcionan al niño seguridad y por supuesto fomenta su autoestima. Por ejemplo la limpieza y comer adecuadamente" (14)
- " si, mediante la higiene de su cuerpo (hábitos) y la alimentación correcta. El niño tiene un sentimiento, del juicio que sobre ellos manifiestan los adultos y la confianza que han depositado en éstos" (15)
- " claro que la fomenta porque el autoconcepto positivo está ligado a la aceptación de la propia imagen física. Y si creamos hábitos en relación con la higiene, por ejemplo alimentación, arreglo personal, etc. estamos favoreciendo la autoestima de los alumnos" (16)

básicas en el alumno (OCE desarrolla las facultades de observación, capacidad de coordinación y el sentido del equilibrio).

" si, porque ayuda a desarrollar las facultades de observación, capacidad de coordinación, sentido de equilibrio, del espacio y del tiempo; adquiriendo conocimientos que aunen su inteligencia, actuación lógica y el control de si mismo. Además aprende a conocer sus propias limitaciones y posibilidades" (06)

Cuadro 199. Códigos relación salud-autoestima en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CDH	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	15
2	OCE	6	1

Las actividades propias donde se pone de manifiesto la adquisición de las cuestiones relacionadas con la educación para la salud se perfilan con las del desarrollo de la observación (DCO actividad de desarrollo de la capacidad de observación), sin que por

- "nos lavamos las manos: viñetas secuenciadas con los pasos a seguir: Noelia se lava las manos. Fotos ordenadas de los mismos pasos realizados por una niña de la clase" (01)
- " un niño que tenga cualquier dificultad física, hay que darle importancia pero educarle para que sepa superarlo y a las demás a que le ayuden pero sin dramatizar " (02)
- " fiesta en el colegio: mesa bien servida, manteles limpios, servilletas, menú agradable, manos lavadas, sentados correctamente y atendidos durante la misma" (03)
- " por ejemplo, si un niño huele bien, está aseado, da buen olor y nota que lo estiman. a ese niño le aumenta su autoestima" (05)
- " el cepillado de dientes después de comer, cada niño tiene un neceser con su cepillo, pasta, toalla, vaso" (06)
- " si un niño huele bien está aseado, da buen olor y ven que lo estiman, a ese niño le aumenta su autoestima. Si hace algo y es reconocido por los demás (lavarse los dientes, limpiarse las uñas)" (07)
- " lavarse las manos. Adquieren hábitos de higiene, son actividades sencillas. Me lavo las manos mostrando a los niños cómo se deben enjabonar, frotar, aclarar y secar. Después ellos realizan las actividades solos y yo compruebo si lo hacen correctamente" (08)

" en los alimentos. En los desayunos no traer golosinas sino bocadillos. No traer retrescos sino zumos. En una palabra concienciarlo en lo más saludable" (09)

" Lavarse los dientes: es una actividad diaria donde en las primeras sesiones del curso, por medio de láminas secuenciadas les hacemos ver la importancia de esta actividad para evitar caries, mal aliento y la forma correcta de su limpieza" (10)

" Programa de salud dental: explicaciones, proyecciones de diapositivas, obsequio de cepillos y pasta de dientes. que todos los días después del recreo van gradualmente al baño y se lavan los dientes" (11)

" tomando el flúor cada ocho días como lo prescribió el dentista. Ya existe un hábito. No tomar golosinas en clase a excepción de los cumpleaños" (12)

" tratar de explicarlas con la comida que traen para media mañana. No comer golosinas" (13)

" en primer lugar aprender a lavarse las manos. Cuando van al baño por ejemplo: darles las siguientes pautas :abrir el grifo del agua, coger el jabón, echarse de nuevo el agua y enjuagarse. Estos pasos son dibujados en un mural, colocados frente al lavabo" (14)

"El cuidado de su cuerpo", por ejemplo ducharse o vestirse sólo; comer correctamente todos los alimentos buenos y no sólo golosinas; lavarse los dientes después de comer" (15)

" si un niño está sucio, tiene piojos, está mal vestido, etc. los demás lo apartan, no lo valoran y entonces el propio niño se desvaloriza a sí mismo porque el tendrá un concepto positivo o negativo según los demás lo tengan de él" (16)

ello se deje de lado aquellas que determinan el desarrollo de la capacidad crítica del alumno (DSC actividad de desarrollo de sentido crítico).

" no comer golosinas, ni papas. Sólo en fiestas y cumpleaños" (04)

Cuadro 200. Códigos actividades de educación salud

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	DCO	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8	7
2	DSC	4	1

2.1.22. Papel, aspectos básicos, áreas, psicomotricidad-lenguaje-juego, concepto, estructura y sesión sobre la psicomotricidad

Durante la etapa Infantil la psicomotricidad es un factor fundamental en el desarrollo del alumno, de ahí nuestra preocupación sobre estas cuestiones. La importancia de la psicomotricidad en la Educación Infantil radica en el desarrollo en el alumno de cuestiones relacionadas con la manipulación, exploración y experimentación (MEE potencia la manipulación, la exploración y la experimentación), lo que a su vez implica la

"favorece el desarrollo global del niño/a. En Educación Infantil es fundamental potenciar la manipulación, la exploración, experimentación. La actividad es imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento" (01)

necesidad de adoptar un espacio y un tiempo determinado (TEA dedicarle tiempo, espacio y atención), a la vez se necesita un ambiente concreto para su desarrollo (PAC ayuda al

*" un papel muy importante, al que hay que dedicarle tiempo, espacio y bastante atención"
(02)*

profesor y al alumno a crear un clima relajado).

" ayuda al profesor y alumno a crear un clima relajado y de mayor desinhibición, para que cualquier tarea se desarrolle con más interés y profundidad" (03)

El resto del profesorado no justifican la reflexión planteada aunque apuntan hacia la importancia de la misma (NJR no justifica la respuesta) o argumentan su relación con el desarrollo del esquema corporal del alumno (DEC progresivamente el alumno va conociendo el dominio de su esquema corporal).

" un papel muy importante, ya que el niño progresivamente va conociendo el dominio de su esquema corporal " (05,07)

" buena, no es que todo gire en torno a la psicomotricidad pero si ayuda al desarrollo del propio cuerpo, habilidades manuales, psicomotricidad fina, de equilibrio ... " (13)

" el niño/a desde su nacimiento y antes, necesita el movimiento para su desarrollo integral. Para conocerse asimismo y a su entorno " (14)

" con la psicomotricidad el niño/a se relaciona con el exterior a través de su cuerpo con placer, aumenta la posibilidad de crecimiento, de formación de la personalidad de su yo. Por tanto juega un papel fundamental " (15)

En otros casos, la importancia de la psicomotricidad se relaciona con el mostrar las diferentes cualidades del individuo y como tal es utilizado en el aula (MSU mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano).

" es un lenguaje que sirve como medio de manifestarse. Tiene mucha importancia porque a través de ella se puede mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano" (06)

El desarrollo de la misma vendrá marcado por la madurez del alumno (DMN de ella depende la madurez del niño) y por los diferentes contenidos establecidos, ya que éstos se encargan del desarrollo de ciertas estructuras (MAC atiende a contenidos que desarrollan estructuras motrices, afectivas y cognitivas).

" muy importante, ya que de ella depende la madurez del niño " (09)

" importancia porque atiende a contenidos que desarrollan estructuras motrices, afectivas y cognitivas " (10)

" tratamos de que el inconsciente se acorte y sea más fuerte su personalidad, es decir su yo" (11)

" un papel muy importante porque con ella podemos conseguir un desarrollo de la comunicación y creatividad y que los niños pueden acceder al pensamiento operatorio " (16)

Es necesario señalar que, el papel de las actividades dentro del marco de desarrollo de la psicomotricidad juega cierto protagonismo (CAA en el contexto de actividades más amplias).

" según el diseño curricular base el movimiento, la sensación, la percepción no deben ser trabajados de forma aislada, sino en el contexto de actividades más amplias de las que el centro de Educación Infantil se nutre para conseguir sus propósitos educativos" (12)

Cuadro 201. Códigos importancia de la psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MEE	1	1
2	TEA	2	1
3	PAC	3	1
4	NJR	4,8	2
5	DEC	5,7,13,14,15	5
6	MSU	6	1
7	DMN	9	1
8	MAC	10,11,16	3
9	CAA	12	1

Las cuestiones espacio-temporales, los rasgos generales de los alumnos, adoptan cierto protagonismo a la hora de realizar psicomotricidad en el aula (CEM características de los alumnos, del espacio-tiempo y de los materiales).

"edad y características de los niños, espacio, material, tiempo (momento en que se va a realizar y duración de la actividad) e interés y motivación" (01)

"movimiento del niño, espacio-tiempo. Que el niño exprese sus emociones y disfrute con la actividad que sea globalizadora" (04)

"las características del niño, objetivos, espacio y horas en que debe realizarse" (05)

"toma de conciencia, espontaneidad, creatividad, relaciones con los otros y los objetos" (06)

"las características del niño, objetivos, espacios y la hora en que se realiza" (07)

"- a) la edad, b) las condiciones del aula, c) el momento, d) qué es lo que quiero conseguir para poder hacer" (09)

"tendría que tener en cuenta desde la globalidad: lo somático, lo psíquico y lo afectivo. Con todo esto, se trabaja sobre el cuerpo y la mente" (11)

"relación con el material, con el espacio, con el tiempo y con los otros niños/as de su grupo" (15)

"las características y necesidades de los niños, el espacio, el momento en que se pueda realizar y los objetivos que tenga planteados" (16)

"el tiempo, el espacio y los materiales" (02)

"despejar el aula para que haya espacio suficiente y los niños puedan moverse con soltura. Establecer un orden para que no se hagan daño y crear un ambiente adecuado" (08)

"edad, las condiciones del aula, el momento y qué quiero conseguir para poder hacer" (09)

"el espacio, el tiempo y el material" (10)

"tendría que tener en cuenta desde la globalidad: lo somático, lo psíquico y lo afectivo. Con todo esto, se trabaja sobre el cuerpo y la mente" (11)

"retirando las mesas y las sillas, proporcionar un espacio libre, espacioso y con el material adecuado. Así como una mayor ventilación y además los baños que están abiertos" (14)

"relación con el material, el espacio, el tiempo y los otros niños/as de su grupo" (15)

"las características y necesidades de los niños, el espacio, el momento en que se pueda realizar y los objetivos que tenga planteados" (16)

Cuadro 202. Códigos aspectos básicos de la psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	CEM	1,4,5,6,7,9,11,15,16	9
2	ETM	2, 8,10,14	4
3	CVC	3	1
4	LOC	12	1
5	LAC	13	1

Así mismo la combinación de cuestiones espacio-temporales con los diferentes materiales utilizados forman parte de los criterios establecidos para el desarrollo de la psicomotricidad en el aula (ETM espacio, tiempo y los materiales), sin que ello signifique

"el tiempo, el espacio y los materiales" (02)

"despejar el aula para que haya espacio suficiente y los niños puedan moverse con soltura. Establecer un orden para que no se hagan daño y crear un ambiente adecuado" (08)

"el espacio, el tiempo y el material" (10)

"retirando las mesas y las sillas, proporcionar un espacio libre, espacioso y con el material adecuado. Así como una mayor ventilación y además los baños que están abiertos" (14)

el olvido del logro de ciertos conceptos con las diferentes áreas de conocimientos establecidas por Real Decreto para la Educación Infantil (CVC comprensión de varios conceptos: geométricos, matemáticos, lenguaje, plástica).

"para comprensión de conceptos geométricos, matemáticos, lógica, lenguaje y plástica" (03)

En definitiva se trata del logro de unos objetivos concretos (LOC logro de unos objetivos concretos) y del desarrollo de unas actividades determinadas en el aula de Educación Infantil (LAC logro de unas actividades determinadas).

"conseguir que el niño conozca global o segmentariamente su cuerpo, sus posibilidades, adquirir una coordinación y control dinámico general, adquirir una imagen positiva de sí mismo, conseguir una progresiva autonomía e independencia con respecto al alumno" (12)

"que las actividades fomentan habilidades manuales o del ámbito motor/que fomentan la comunicación y relación afectiva" (13)

Las áreas donde más se aplica la psicomotricidad van desde la de identidad (IAP identidad y autonomía personal), hasta la de comunicación y de representación (ACR área

"área de identidad y autonomía personal, ya que un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima" (05)

"identidad y autonomía personal. Un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima" (07)

"en identidad y autonomía personal cuyo objetivo es "conocimiento del cuerpo" y en expresión corporal y lenguaje" (12)

"identidad y autonomía personal y expresión corporal" (13)
"en el área de identidad y autonomía personal (el título lo dice todo), aunque esta área está presente en todas las estrategias realizadas en la Educación Infantil de todas las áreas" (14)

de comunicación y representación). Lo que implica que en algunos casos el profesorado de Infantil, aplique la psicomotricidad a cada una de las áreas de la Educación Infantil (TAI en

"en el lenguaje, en la plástica, educación física que en la etapa Infantil se basa principalmente en la psicomotricidad" (02)

"para el desarrollo físico, del lenguaje y el pensamiento lógico-matemático" (03)

"identidad y autonomía; comunicación y representación" (04)

"todas las áreas porque creo que el niño debe moverse y no permanecer mucho tiempo sentado. En la expresión musical es donde más psicomotricidad aplico y también en el lenguaje" (08)

"en todas las áreas, pero en especial en la lógica matemática" (09)

"abarca a todas las áreas, pero quizás por destacar alguna a la de la comunicación y representación" (10)

"en la de educación física" (11)

las tres áreas de la Educación Infantil) o las diferentes combinaciones posibles entre las mismas, de ahí que la aplicación de la psicomotricidad en la etapa Infantil en el área de

"área I (a través del movimiento el niño conoce su propio cuerpo), área II (conoce y se relaciona con su entorno. Explora, usa y organiza diferentes objetos) y área III (la expresión corporal es el primer medio de comunicación del niño. Los diferentes tipos de comunicación y representación requieren habilidades motoras y de coordinación, de percepción auditiva" (01)

identidad y comunicación sea posible encontrarla (AIC en el área de identidad y de comunicación).

"en identidad y autonomía personal y en comunicación y representación. Le ayuda a la formación de la imagen de sí mismo, no sólo conociendo su cuerpo global y segmentado y adquiriendo un control y coordinación dinámica general, sino que también va a conocer y aceptar sus características individuales y las de sus compañeros" (06)

"en el área de autonomía y en el de la comunicación y representación. Área I (se favorece el proceso de creación y da múltiples significados a los objetos al estar ligada a la independencia) y el área II (el niño expresa todos sus deseos emociones y también sus posibilidades de comunicar, crear y conceptualizar" (15)

"en el área de identidad y autonomía personal y en el área de comunicación y representación. Creo que la respuesta está justificada con lo que expliqué de la psicomotricidad en otros apartados" (16)

Cuadro 203. Códigos áreas de aplicación de la psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IAP	5, 7,12,13,14	5
2	ACR	2,3,4,8,9,10,11	7
3	TAI	1	1
4	AIC	6,15,16	3

La relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, en algunos casos se considera patente por parte de algunos docentes (RTE relación entre los tres aspectos existe).

- " si, la expresión corporal es el primer medio de comunicación que tiene el niño/a cuando el lenguaje oral no le sirve aun para expresar sus necesidades y experiencias afectivas. El juego, principal actividad del niño/a favorece el desarrollo psicomotor porque es el medio natural de adquirir experiencias. Verbalizar las actividades ayuda al niño a interiorizar y asimilar" (01)
- " bastante relación porque el lenguaje se basa en la psicomotricidad y el juego también lleva bastante psicomotricidad y jugando se aprende bastantes conceptos" (02)
- " el desarrollo de la creatividad a través de la psicomotricidad y del juego fomentará todas las áreas del aprendizaje, necesitando del lenguaje como elemento principal" (03)
- " si, porque con el juego nos movemos con el lenguaje, nos comunicamos, por tanto al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje" (05)
- " si, porque esta función simbólica le ayuda a manifestarse a través de las imágenes mentales, el lenguaje, el dibujo y la imitación" (06)
- " si, porque con el juego nos movemos, con el lenguaje nos comunicamos. Por lo tanto al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje" (07)
- " es que la tiene. Si yo quiero que el niño aprenda a coger el lápiz tengo que trabajar los tres aspectos" (09)
- " el contacto corporal es el primer medio de comunicación que utiliza el niño y poco a poco irá utilizando el lenguaje oral para expresar sus deseos, sus necesidades afectivas, etc. El juego desarrolla esa capacidad de lenguaje y comunicación. Es el medio natural por el que el niño va adquiriendo experiencias. Juego, psicomotricidad y lenguaje son aspectos interrelacionados" (10)
- " si, en las dramatizaciones" (12)
- " las tres están interrelacionadas" (13)
- " por supuesto, van unidas en la mayoría de las veces, ya que son un medio de comunicación y expresión integral para el niño/a. Y que el alumno/a globaliza en su espontaneidad" (14)
- " siempre. Con la psicomotricidad el niño expresa todos sus deseos, emociones y también sus posibilidades de comunicación. El juego entra aquí y el niño lo hace con placer y agrada. Por medio de la acción en el espacio de juego sensorio-motor, sobre un fondo tónico emocional y vivencia de su interior, cubre el mundo del espacio, de los objetos y de las personas. En el espacio simbólico el niño juega y nosotros podemos observar su agresión, con ello nos hace una llamada de atención de que quiere ser atendido, reconocido, amado, entendido; sus situaciones fantasmáticas (Superman, perros); su vivencia del juego simbólico y como imita la realidad. Aquí nos manifiesta lo que sabe, cómo lo sabe y de que forma vive emocionalmente lo que sabe" (15)
- " si porque si el lenguaje es comunicación y el juego es movimiento, la psicomotricidad cubre estos dos aspectos" (16)

Cuadro 204. Códigos relación psicomotricidad-lenguaje-juego

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	RTE	1,2,3,5,6,7,9,10,12,13,14,15,16	13
2	RAS	4, 8	2
3	RNS	11	1

Por el contrario otros profesores consideran que es evidente la relación entre los aspectos planteados aunque no lo justifican (RAS responden afirmativamente sin justificar).

Ahora bien, algunos docentes consideran que dicha relación no existe (RNS responde negativamente sin justificar).

"están íntimamente unidos" (04)

"sí" (08)

2.1.23. Concepto relación espacio-tiempo, centro-espacio-tipo, flexibilidad, criterios, estructura y tipo de tiempo

El factor tiempo y el espacio son dos cuestiones que influyen en cualquier proceso educativo y muy pocas veces se tiene en consideración. Indagar sobre ésto y reflexionar el profesorado nos determinó la siguiente información. El factor tiempo en el aula para algunos docentes es fundamental (IFA importancia fundamental en el aula). En cambio

"es fundamental. Debemos respetar el tiempo que necesita cada niño. Tener en cuenta el momento del día para realizar cualquier actividad. Organizar el tiempo de la jornada escolar. También es importante trabajar la secuenciación, temporalización con viñetas y las rutinas para que los niños/as adquieran estructuras temporales" (01)

"el tiempo es muy importante en el aula, hay que estar siempre pendiente de este para poder desarrollar las actividades y atender a todos los alumnos en grupo o individual" (02)

"el tiempo es una actividad determinada, es relativo, depende del interés o entusiasmo que demuestren los niños" (04)

"el medio y el tiempo en el que el niño se desenvuelve, promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades. La organización espacio-temporal corresponde a una de las decisiones fundamentales del PCC" (05)

"el medio y el tiempo en el que el niño se desenvuelve, promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades. La organización espacio-temporal corresponde a una de las decisiones fundamentales de PCC. No existe un modelo único en el que podemos fijarnos a la hora de organizar el espacio y el tiempo en la escuela Infantil" (07)

"es muy importante, cuando pienso en una actividad, tengo que tener en cuenta el tiempo que puedo dedicarle el momento del día en que es más adecuado hacerla" (10)

"el tiempo y el espacio ¿qué grandes desconocidos?. El tiempo prefijado es relativo, sólo como punto de partida de cualquier unidad didáctica, como de las actividades. Pues cada niño marca sus necesidades de tiempo, su ritmo. De todas formas hay que hacer hincapié en el aula, con los alumnos que hay una cantidad de tiempo para cada actividad" (14)

"tiene importancia porque cada actividad a realizar necesita de un tiempo para realizarla. Este tiempo debe ser flexible dependiendo de las características, necesidades y de sus deseos" (15)

para otros su importancia radica en la necesidad de que el alumno construya unas determinadas estructuras mentales (CEM construya sus estructuras mentales).

"mucha, porque lo necesitamos para que el niño construya sus estructuras mentales y se integre en su entorno. El tiempo es diferente en cada niño" (03)

"mucha, de él depende la organización de la jornada escolar y la construcción de la persona" (06)

El resto del profesorado no considera viable dicha relación (NTI no tiene gran importancia), aunque algunos docentes argumentan su reflexión en la línea de la relación

"no veo que tenga gran importancia. Cuando aplico una actividad procuro llevar una organización temporal, pero para mí el tiempo es algo muy flexible. La actividad la prolongo o la reduzco según las necesidades y el entusiasmo de los niños" (08)

"el conseguir satisfacer las necesidades del niño de forma serena y sin apuros, teniendo en cuenta que tiene que existir un tiempo para todos ; que no es el mismo para todos, cada uno tiene su ritmo y además que el tiempo y sus divisiones tiene que permitir todo tipo de contacto, relaciones y experiencias" (12)

"un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo"; esta frase lo explica todo" (13)

de éste con el horario escolar (IFH importante en función del horario).

"sólo al entrar al colegio; al salir al recreo y al marcharse para casa" (09)

"el horario de la clase me sirve de referencia para decidir que se va a hacer y de cuánto tiempo se dispone para hacerlo pero siempre contando con cierta flexibilidad" (11)

Cuadro 205. Códigos importancia del tiempo en el aula

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IFA	1,2,4,5,7,10,14,15	8
2	CEM	3,6	2
3	NTI	8,12,13	3
4	IFH	9,11	2
5	TEI	16	1

A mayor control del tiempo menor improvisación en el aula, de ahí que tenga su importancia para algunos docentes en entrenamiento de Educación Infantil (TEI el tiempo evita la improvisación).

"tiene bastante importancia porque si no tengo programado y bien estructurado el tiempo, puedo caer en la improvisación, algo tan perjudicial para la educación de los niños" (10)

La proporción directa entre el espacio y el tiempo instructivo, en algunos casos son indispensables al condicionar el desarrollo de las actividades en el aula (ETA el espacio y el tiempo son factores que potencian o facilitan determinadas actividades).

"si, la organización espacio-temporal debe responder a las necesidades de los niños. El espacio y el tiempo son factores que potencian o facilitan determinadas actividades, condicionan las relaciones. Los niños/as se desarrollan interactuando con su medio por lo que la organización espacio-temporal es fundamental" (01)

"si y se deben planificar con intencionalidad, dentro del Proyecto Educativo de Centro" (06)

"creo necesario planificar con intencionalidad la organización de espacios y tiempos dentro del Proyecto Educativo de Centro" (12)

"tiempo y espacio son dos factores que a cualquier ser vivo le condiciona. Por supuesto en la planificación y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje es fundamental. En el periodo de adaptación es palpable la relación directa entre estos dos factores" (14)

"si, se interrelacionan. Cada actividad realizada por los niños, tiene un lugar y un determinado tiempo, 10-15 mn en Educación Infantil. El tiempo y el espacio tienen que estar organizados de acuerdo con la programación de la Unidad Didáctica. El espacio tienen que permitir la comunicación y los desplazamiento fluidos. Tiene que estar abiertos al medio" (15)

Cuadro 206. Códigos relación espacio-tiempo

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ETA	1, 6,12,14,15	5
2	ASJ	2	1
3	FNO	3, 4, 8,10,11	5
4	FOA	5,7	2
5	NRC	9	1
6	ASF	13,16	2

A pesar de que en algunos casos la relación espacio-tiempo no presenta justificación por parte de algún profesor (ASJ afirmación sin justificación), el resto de los docentes

"si existe relación entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo ya que sobre todo en Infantil se depende bastante de estos dos elementos" (02)

orientan sus reflexiones hacia argumentaciones de las necesidades y objetivos diseñados (FNO está en función de las necesidades y los objetivos), en otros atendiendo a los objetivos

"si, responde a las necesidades y objetivos de quienes los van a utilizar" (03)

"si, pues ha de responder a las necesidades y objetivos de las personas que van a utilizarlo" (04)

"si, pues ha de responder a las necesidades y objetivos de los niños" (08)

"si, pues tengo niños de distintos niveles y tengo que distribuir el tiempo y el espacio en función de sus características" (10)

"si, pues ha de responder a las necesidades y objetivos que se quieran desarrollar" (11)

los objetivos establecidos para esta etapa educativa (FOA en función de los objetivos a conseguir por los alumnos) e incluso para el desarrollo de ciertos conceptos importantes

"según los objetivos que se quieran conseguir" (05,07)

para los alumnos (NRC no están regulados en función de los conceptos).

"no, ya que te ves ahogada en querer dar algún concepto y no tener tiempo" (09)

La relación mutua se justifica según la función que se quiera desarrollar de ahí la categorización siguiente (ASF afirmación según la función).

"relativamente, ya que uno depende del otro" (13)

"si" (16)

Un maridaje tripartito es el formado por el centro, espacio y el tiempo (ETO espacio y tiempo en función de la organización del centro), aunque en algunos casos la relación

- " esa relación existe en cuanto para organizar el espacio y el tiempo no solo debemos hacerlo a nivel de nuestra aula sino teniendo en cuenta las características del centro (horario, número de maestra, entorno..)" (01)
- " si pero también depende bastante esta relación de la organización del centro" (02)
- " muchas veces las posibilidades estarán impuestas por el propio edificio, un determinado horario, etc. Esto no es un impedimento para que el equipo educativo reflexiones y valore los espacios y tiempo con que cuenta" (05)
- " si, se han de tener en cuenta las instalaciones como los espacios exteriores que le rodean, sus elementos, su equipamiento, el tiempo que ha de estar cada uno y las interacciones que en ellos se establecen" (06)
- " muchas veces las posibilidades estarán impuestas por el propio edificio, un determinado horario, etc. Esto no es un impedimento para que el equipo educativo reflexiones y valore los espacio y tiempo con que cuentan, establezcan las prioridades que ha de plantearse y elaboren las adaptaciones que sean posibles y convengan a la intencionalidad educativa" (07)
- " siempre te ves supeditada al horario" (09)
- " si, porque el centro impone unas condiciones como es la falta o la presencia de espacios adecuados. El centro como es nuestro caso, es una unitaria, también aporta unos condicionantes temporales para cada nivel muy marcados" (10)
- " si, muchas veces las necesidades están impuestas por el propio edificio, un determinado horario. Esto no es impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacios y tiempo con que cuenta" (11)
- " si existe esa relación. Por ejemplo para determinar el horario del recreo, para el uso de dependencias comunes" (13)
- " por supuesto que si. Toda la planificación del centro depende de estos factores para desarrollar lo mejor posible la labor educativa con la mayor flexibilidad para todos y poder realizar cuantos proyectos se deseen" (14)
- " si, porque depende de la distribución de la jornada laboral del centro, de las condiciones específicas de los espacios, de los materiales y recursos de que se dispongan, etc. En donde no hay tanta relación directa es en el aula con referencia al centro" (16)

espacio tiempo no se justifique (ETS espacio tiempo sin justificar) o se combine con otros aspectos tales como las características propias de los alumnos (ETC espacio y tiempo en función de otras características).

- " si" (04,12)
- " si, atienden a necesidades biológicas, afectivas, de socialización y de movimiento" (03)
- " por supuesto. El espacio está dentro del centro y fuera de este. Como el espacio y el tiempo se interrelacionan, el centro establecerá una relación directa entre esos dos elementos" (15)

Cuadro 207. Códigos relación centro-espacio y tiempo

	Códigos	Nº de Profesores	Frecuencias
1	ETO	1,2,7,5,6,9,10,11,13,14,16	11
2	ETS	4,12	2
3	ETC	3,15	2
4	ETD	8	1

También se incide con la reflexión sobre los conceptos apuntados a la relación de los factores espacio-temporales con los diseños curriculares de la etapa Infantil (ETD espacio y tiempo en función de los diseños curriculares).

" las Cajas Rojas y el diseño curricular" (08)

El desarrollo temporal en el aula es flexible en función de las necesidades de los alumnos (FNA en función de las necesidades de los alumnos) o de los intereses de éstos

" es flexible en función de las necesidades del niño/a los distintos ritmos individuales" (01)

" si, depende del grupo de alumnos" (04)

" es flexible, por las características psicológicas de los niños, su nivel .." (10)

" en preescolar es fundamental tenerlo en cuenta, pues cada niño marca un ritmo de aprendizaje específico, que hay que respetar. Así también la cantidad de alumnos" (14)

" si porque todos los niños no tienen un mismo ritmo de aprendizaje y porque hay que atender a las necesidades e intereses de ellos" (16)

(IAC se cambia en función de los intereses de los alumnos).

" es flexible en función de las necesidades del niño/a los distintos ritmos individuales" (01)

" si, depende del grupo de alumnos" (04)

" es flexible, por las características psicológicas de los niños, su nivel .." (10)

" en preescolar es fundamental tenerlo en cuenta, pues cada niño marca un ritmo de aprendizaje específico, que hay que respetar. Así también la cantidad de alumnos" (14)

" si porque todos los niños no tienen un mismo ritmo de aprendizaje y porque hay que atender a las necesidades e intereses de ellos" (16)

Respuesta afirmativa sin justificación (RAJ responde afirmativamente sin justificar), además de la relación con las diferentes actividades realizadas (MPA en función de la marcha de la propia actividad) configuran la categorización de la reflexión planteada.

" si, de la marcha de la propia actividad. Si esta ha sido programada para un tiempo determinado y se ve que da más de si se puede prolongar, y por el contrario si no da el resultado apetecible se puede dar por terminado " (13)

"1) gráfica de atención de éstos alumnos, 2) que desee seguir realizando la actividad propuesta (que no se aburra, que no se canse) y 3) la fatiga que pueda ocasionar dicha actividad (pendiente otras afirmaciones)" (15)

Cuadro 208. Códigos flexibilidad del tiempo

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	FNA	1,4,10,14,16	5
2	IAC	2,3,5,6,7,8,11,12	8
3	RAJ	9	1
4	MPA	13,15	2

2.2. La Entrevista

2.2.1. La evaluación

La observación en la Educación Infantil como instrumento de evaluación para el proceso de enseñanza aprendizaje es válida por el aporte de información según algunos docentes (DHA decir o hacer algo).

" es muy importante ya que el niño no siempre tiene la fluidez para decir o hacer algo y sin embargo el concepto lo tiene adquirido" (09)

Por el contrario, otros docentes argumentan que éste tipo de instrumento no es útil para el alumno de Educación Infantil (NUD no es útil para tomar datos).

" es muy importante siempre que se tomen decisiones del individuo para ayudarle en su desarrollo integral. Esta observación nos es útil para tomar datos, valorarlos, decidir e informar. Que sea un motor de cambio" (15)

Cuadro 209. Códigos La observación en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	DHA	9	1
2	NUD	15	1

Cuadro 210. Códigos modalidades de evaluación

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MEO	9	1
2	MEE	9	1
3	MEF	9	1
4	FRA	15	1

Las modalidades de evaluación aplicadas en la Educación Infantil van desde las propias relacionadas con la observación (MEO modalidad de evaluación la observación),

" 1º observación, 2º exploración y 3º experimentación" (09)

hasta las realizadas por el profesor a través fichas de los alumnos (FRA fichas resumen del resumen del alumno).

" la que sea útil, accesible y sistemática, ósea que lo crea y sea reguladora de la práctica docente. Modalidades: listas de control, escalas de observación, nivel de adquisición, fichas de exploración y seguimiento y fichas resumen del alumno" (15)

La evaluación de los alumnos se realiza de forma diaria (ETD) ya que cada día van tomando notas, e incluso atendiendo a los diferentes errores cometidos por los alumnos y por los profesores (FPA fallos profesor y de los alumnos).

" cada día vas cogiendo apuntes una vez terminada las clases . Para ver los fallos míos y de mis alumnos" (09)

Al comenzar el curso también se aplican instrumentos de evaluación (CCC al comienzo de cada curso), al igual que a lo largo del curso académico como demuestran

" al comenzar el curso (inicial, información de los padres, informes médicos relevantes, datos obtenidos en el periodo de incorporación y anotaciones de interés, lo que el niño sabe al llegar a la escuela); durante el curso (informativa, a través de los objetivos didácticos de la UD y además se entregará unos boletines de información a los padres) y al final (al terminar el curso, informe individual del alumno)" (15)

las siguientes afirmaciones (DCA durante el curso académico). La finalización del curso escolar es otro momento puntual para la realización de la evaluación en la etapa Infantil (FCA al finalizar el curso académico).

" al comenzar el curso (inicial, información de los padres, informes médicos relevantes, datos obtenidos en el periodo de incorporación y anotaciones de interés, lo que el niño sabe al llegar a la escuela); durante el curso (informativa, a través de los objetivos didácticos de la unidad didáctica y además se entregará unos boletines de información a los padres) y al final (al terminar el curso, informe individual del alumno)" (15)

Cuadro 211. Códigos temporalización de la evaluación

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ETD	9	1
2	FPA	9	1
3	CCC	15	1
4	DCA	15	1
5	FCA	15	1

2.2.2. Juego: función, confección y distribución temporal

Los aspectos que debe cubrir el juego en la etapa Infantil, según reflexiones planteadas por los docentes, van desde el desarrollo de aspectos relacionados con el desarrollo integral del alumno de forma general (IPA desarrollo intelectual y psicomotor

" el desarrollo intelectual-manipulativo, simbólico y de formación de procesos cognitivos- el desarrollo psicomotor y el desarrollo afectivo y social" (01)

" que el niño desarrolle su inteligencia" (04)

" aspectos físicos-afectivos-sociales-cognitivos" (06)

" todos los aspectos en el desarrollo de niño pero sobre todo el afectivo y social" (09)

" que sea atractivo para el niño y disfrute haciéndolo, que desarrolle sus capacidades, que le permita aplicar sus conocimientos y que sirva para enseñar nuevos conocimientos (instrumentos de aprendizaje)" (10)

" creo que para desarrollarse y crecer sano, además de los factores físicos y fisiológicos, el niño necesita cubrir sus necesidades emocionales, de expresión, de imaginación, de confianza y de relaciones con los demás" (11)

" psicológicos, físicos, mentales, canalizar energías y de cooperación con el grupo" (15)

desarrollo afectivo y social) y más específica atendiendo al desarrollo de la socialización y de la integración del alumno (ASI que ayude al niño a ser sociable e integrador).

"que sean manejables, educativos que se pueda compartir, que ayude al niño a ser sociable, integrador, adaptado a las distintas etapas y edades del niño y recreativo" (02)

"relación, comunicación y respeto de reglas y normas" (13)

"realizarlas en espacios muy amplias, si es posible al aire libre. Tener juegos libres, espontáneos, en el recreo es un lugar idóneo, donde podemos recoger datos individuales del alumno/a. En los juegos dirigidos es necesario saber con exactitud lo que perseguimos. Observarles claramente" (14)

Cuadro 212. Códigos aspectos básicos del juego

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IPA	1,4, 6, 9,10,11,15	7
2	ASI	2,13,14	3
3	CEP	3,16	2
4	LOM	5,7	2
5	IFI	8,12	2

Incluso en algunos casos el profesorado considera que es necesario ir cambiando poco a poco los esquemas mentales de los alumnos (CEP cambiar los esquemas de pensamiento) de ir logrando los objetivos establecidos para estas edades (LOM conseguir

" cambiar los esquemas de pensamiento, de forma no traumática, que sea placentera y adecuar los modos de enseñanza a sus modos de aprender" (03)

" ante todo que sea lúdico, que interese a los niños y que de él se pueda aprovechar situaciones de aprendizaje" (16)

los objetivos marcados).

"que se sienta bien y que se relacione con los demás, para conseguir los objetivos marcados" (05, 07)

El juego debe realizarse de tal forma que adopte planteamientos variados (IFI instructivo, social, participativo e informativo).

" que sea educativo, instructivo, social, participativo e informativo" (08)

" divierte, implica y permite la relación con los demás. Despierta la imaginación y enriquece" (12)

El material que se utiliza cuando se confecciona el juego, parece ser que responden a materiales de diversas cualidades (DTC material de desecho, de las casas de los alumnos y de las tiendas especializadas).

" con material de desecho, además de material que los niños traen de sus casa y el material de tiendas especializadas" (01)

" con material de desecho o con material de cartulina, pinturas, colores. Otro lo traen los niños de casa y otro lo confeccionamos entre los niños y la profesora con el material antes citado" (02)

" de acuerdo con el centro de interés. Se seleccionan unos y otros se hacen en los talleres" (03)

" con material de clase confeccionados por los propios niños y otros comprados" (05)

" algunos son comprados (plastilina, folios), y otros con material de desecho (botellas de plástico, cartón de huevos)" (06)

" material de clase confeccionado por los propios niños y otros comprados" (07)

" con los materiales de la clase y con los de desecho. Por ejemplo con cartulinas de colores, carteles, plástico, papel pinocho, papel de celofán, papel continuo, telas" (08)

" con cartón, tela...dependiendo del juego y del objetivo que le quiera introducir" (09)

" material de desecho, aportaciones de las guías didácticas y juegos educativos de mercado" (10)

" aprovechando material desechable (vasos de yogurs, botones, revistas) autoelaboración de juegos a partir de los talleres de padres, con material fungible del aula" (13)

" siempre que puedo los confecciono con algún material natural o de desecho (botes de plástico, semillas secas para hacer los instrumentos y palos de madera. telas (trozos) y esponja para hacer muñecos, también se compran (el colegio) sogas, pelotas, los de encajar, construcciones, etc." (15)

" unos los confecciono yo (informada previamente y para algún fin determinado o surgidos espontáneamente de mis ideas o de los niños), otros comprados. Utilizamos bastante material reciclable" (16)

El resto de las categorías se determinan y demuestran que el material de los juegos ya vienen determinado por el mercado, ya que o bien no son elaborados (NCJ) no confeccionan juegos -respuesta sin justificar) o bien, el aula ya cuenta con éstos (AJJ) aula dotadas de juegos didácticos y juguetes).

" no confecciono juegos" (04)

" no confecciono material de juegos pues creo que mi clase está bien dotada de juegos didácticos y juguetes" (11)

Otros rasgos determinantes son los proporcionados por las características de la actividad desarrollada (CDS según clasificación, distribución por día y el seguimiento).

" clasificación, distribución por días y seguimiento" (12)

" según lo que se persigue, así será por supuesto, el material, lugar, hora, espacios. Para los juegos su preparación toda es poca, por ser la actividad fundamental de la infancia y para todas las edades sirve" (14)

Cuadro 213. Códigos confección del material en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	DTC	1,2,3,5,6,7,8,9,10,13,15,16	12
2	NCJ	4	1
3	AJJ	11	1
4	CDS	12,14	2

La temporalización de los juegos en el aula de Educación Infantil, adopta diferentes visiones y planteamientos. Estos van desde el no control del mismo (MDE muy difícil de

" es muy difícil especificar cual es el tiempo dedicado al juego, aunque la gran mayoría de las actividades son de carácter lúdico" (01)

" toda actividad en Educación Infantil se realiza mediante juegos o parte de juegos" (14)

" para mis alumnos de Primaria, yo considero que mucho pues para hacer las actividades previas de un tema nuevo, las hago mediante el juegos, para actividades lógico matemáticas, también para el lenguaje oral bastante, dramatizaciones muchas. Juegos libres todos los días que los niños dedican a jugar a la tienda, la casita, médicos. Los otros juegos están más programados pero estos los dejo totalmente libres ya que tengo dos alumnos con n.e.e. y necesitan de estos juegos simbólicos, pues su medio es pobre en cuestiones de relación, comunicación, exposiciones, juegos, juguetes y aprenden bastante con los compañeros en estos juegos" (16)

especificar), hasta atendiendo a los rasgos propios de las actividades que se van a desarrollar en el aula (MAA la mayoría de las actividades del aula). Otros aspectos

" un rato cuando terminan las actividades de clase muchas de las cuales o casi la mayoría se realizan por medio de juegos" (02)

" bastante, ya que es una forma relajada y agradable de abordar campos de conocimientos que aún no se dominan" (03)

" considerando que juego y aprendizaje están muy relacionada. Procuo usarlo siempre que lo veo oportuno. Ocurre con bastante frecuencia" (04)

" dedico mucho tiempo a juegos manipulativos, para lenguaje oral y para conceptos" (05,07)

" en todas las áreas utilizo el juego dirigido y relacionado con las unidades didácticas. En los rincones y en el patio hacen juego libre. Dedico mucho tiempo al juego" (08)

" el 80% del día. Con el juego es más fácil llegar al niño, al mismo tiempo que le creo ilusión, le estímulo y la clase es más amena" (09)

" nos vemos en estas edades la dicotomía: juego-trabajo escolar, por ello no hacemos la distinción entre juego y sus actividades de aprendizaje" (10)

" aunque en la distribución del horario pongo un tiempo determinado para cada área, en realidad todas y cada una de las actividades que realizan tienen su soporte en el juego" (12)

" con dedicación normal" (13)

planteados están en relación a los momentos puntuales (ART algunas veces antes del recreo y/o por la tarde) e incluso sobre la aplicación de reglas pragmáticas que

" antes del recreo (algunas veces) y otras después, otros días por la tarde. El tiempo es según el ánimo del niño" (06)

" antes de ir al recreo, todo es un juego. Después del recreo, ya nos sentamos un poquito. Aquí, en este tiempo pintamos, recortamos, pegamos o modelamos. Además hacemos alguna ficha del tema que estemos trabajando o de alguna grafía que ya se hubiera hecho en la pizarra, en el suelo, con las sogas, etc. Y también suele salir algún otro juego al finalizar la clase a las 13 horas" (15)

determinen el tiempo en determinadas horas a la semana (DHS determinadas horas a la semana).

" juego dentro del aula, cuatro horas y media, repartidas en los días de la semana" (11)

Cuadro 214. Códigos temporalización del juego

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MDE	1,14,16	3
2	MAA	2,3,4,5,7,8,9,10,12,13	10
3	ART	6,15	2
4	DHS	11	1

2.2.3. Espacio: tipos, agrupamientos y actividad

El material utilizado para el juego puede ser categorizado atendiendo al propio juego en sí mismo (MAJ material utilizado en el aula de juego) o a la manipulación

"material de desecho (botes, cajas), elementos naturales (piedras, plumas, caracoles), juegos didácticos, juguetes (coches, muñecas...), materiales y soportes para la expresión plástica y los materiales propios de cada rincón" (01)

"plastilina, construcciones, bloques y regletas, juguetes, dibujos, pizarra" (03)

"material fungible, juegos manipulativos, tizas, pizarra y juguetes" (04)

"espejo, pelotas, sogas, aros, bancos succos, plastilinas, tijeras, papel (folio, fichas, revistas), pegamento, lápiz,, ceras blandas, rotuladores, temperas, muñecos y otros juguetes (cocinita, vestidos, platos), puzzles, ensartar hilos, tablero, macarrones, titeres, latas, ábacos, bloques lógicos, cassettes, dominós, láminas-murales, libros con poco texto, placas de picado, rompecabeza" (06)

"rincones, casitas, regletas, bloques lógicos, cintas métricas, cuerdas, el cuerpo del niño, rompecabezas, objetos que traen los niños o que hayan en clase, láminas, aros, pelotas" (07)

"material que estimule el uso del lenguaje oral, que ponga en juego la inteligencia como la memoria, la atención, observación, experimentación. Material fungible y que no sea peligroso para el niño. Material que estimule los sentidos, que permita hacer uso de la motricidad fina (ensartar, juegos de encajes, construcciones...), que permita el juego simbólico y que desarrolle la lógica matemática (clasificar, seriar, asociar, etc.)" (08)

"bloques lógicos, cajas de clasificación, construcciones, disfraces de telas, juegos de memoria, rompecabezas, plastilina, juegos de relaciones y seriaciones, material de psicomotricidad, material para juego simbólico, pinturas y secuencias temporales" (10)

"instrumentos musicales (panderos, triángulos, crótalos, tambores, xilófonos), cintas de música (cassettes), videos (aprender a bailar bailes canarios) y cuerdas" (11)

"todo tipo de material escolar, juegos didácticos, material desechable y fichas autoelaboradas extraídas de libros de textos" (13)

"bloques lógicos y bolas de madera (les encantan), juguetes varios (no bélicos), capacidades con arena-agua para realizar sentidos de izquierda-derecha, arriba-abajo, inclinado y finalmente escribir los números del 1 al 5, libros de los niños (editorial Santillana "Calamito"), papel continuo, témperas, plastidecor, lápices, folios, encerado, tizas, papel de todo tipo, charol, seda" (14)

"instrumentos de música, sogas, pelotas, aros, juegos educativos (encajar, construir), regletas (seriar), juegos lógicos, cartón, muñecas de trapo, vestidos de telas (recortes), cartulinas, folios, papel continuo, barro, témperas, pegamentos, tijeras, tizas, plastidecor, ceras, tizas de colores, madera, papel de lija, corcho, papel cebolla, papel pinocho, revistas, libros. Materiales que no sean nocivos para los niños. ¡Ah! cepillo de dientes, jabón, papel higiénico, materiales de desecho, etc." (15)

"materiales elaborados para actividades específicas de lógico matemáticas, tarjetas de imágenes, cassettes, toda clase de libros (adaptados a primaria) que traten temas específicos, cuentos, juegos didácticos, la tienda y todo aquel que se necesite para la observación,

investigación y experimentación, según el tema a tratar. También los niños aportan y confeccionan a partir de observaciones e investigaciones" (16)

realizada con los mismos, por los alumnos de Infantil (MAM material utilizado en el aula, manipulativo) o atendiendo al carácter de elaboración de éstos como el impreso

" material de desecho (botes, cajas), elementos naturales (piedras, plumas, caracoles), juegos didácticos, juguetes (coches,muñecas...), materiales y soportes para la expresión plástica y los materiales propios de cada rincón" (01)

" juegos de todo tipo con cartulinas, folios, pinturas, témperas, ceras, colores, papel celofán, charol, seda, revistas, papel continuo, posters, semillas, hojas, flores, mesas, roperos, carpetas, archivadores, ficheros" (02)

" plastilina, construcciones, bloques y regletas, juguetes, dibujos, pizarra" (03)

" rincones, casitas, puzzles, regletas, bloques lógicos, cinta métrica, cuerda, el propio cuerpo del niño, objetos que traen los niños y que tengamos en clase, láminas, aros, cuerdas, pelotas" (05)

" espejo, pelotas, sogas, aros, bancos suecos, plastilinas, tijeras, papel (folio, fichas, revistas), pegamento, lápiz, ceras blandas, rotuladores, témperas , muñecos y otros juguetes (cocinita, vestidos, platos), puzzles, ensartar hilos, tablero, macarrones, titeres, latas, ábacos, bloques lógicos, cassettes, dominós, láminas-murales, libros con poco texto, placas de picado, rompecabeza" (06)

" rincones, casitas, regletas, bloques lógicos, cintas métricas, cuerdas, el cuerpo del niño, rompecabezas, objetos que traen los niños o que hayan en clase, láminas, aros, pelotas" (07)

" pelotas, aros, muñecas tubos, mesas, sillas. Todo lo que está a nuestro alcance. Adaptándolo a los objetivos y contenidos que vayamos a dar" (09)

(MAI material impreso utilizado en el aula).

"estructuras de maderas, juegos de agua y arena, un tobogán, un remo (en cuanto a exteriores) y cassettes, cintas, fotografías, láminas, espejo grande, libros de consulta" (12)

" todo tipo de material escolar, juegos didácticos, material desechable y fichas autoelaboradas extraídas de libros de textos" (13)

" instrumentos de música, sogas, pelotas, aros, juegos educativos (encajar, construir), regletas (seriar), juegos lógicos, cartón, muñecas de trapo, vestidos de telas (recortes), cartulinas, folios, papel continuo, barro, temperas, pegamentos, tijeras, tizas, plastidecor, ceras, tizas de colores, madera, papel de lija, corcho, papel cebolla, papel pinocho, revistas, libros. Materiales que no sean nocivos para los niños. ¡Ah! cepillo de dientes, jabón, papel higiénico, materiales de desecho, etc." (15)

"materiales elaborados para actividades específicas de lógico matemáticas, tarjetas de imágenes, cassettes, toda clase de libros (adaptados a primaria) que traten temas específicos, cuentos, juegos didácticos, la tienda y todo aquel que se necesite para la observación, investigación y experimentación, según el tema a tratar. También los niños aportan y confeccionan a partir de observaciones e investigaciones" (16)

Cuadro 215. Códigos material utilizado en el aula de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	MAJ	1,3,4,6,7,8,10,11,13,14,15,16	12
2	MAM	1,2,3,5,6,7,9	7
3	MAI	12,13,15,16	4

Los agrupamientos de los alumnos parece ser son flexibles atendiendo al tipo de actividad que se desarrolle (AFA agrupamiento flexible en función de la actividad) o atendiendo a las características determinantes del resto de los alumnos de éstas edades

"son flexibles, dependen de la actividad a realizar. Se realizan actividades individuales, de pequeño y gran grupo, con las que se potencia la autonomía y la comunicación verbal y no verbal" (01)

"pueden ser de varias formas, para desarrollar la observación, la reflexión y curiosidad. Unas veces por características o capacidades intelectuales, otras por agrupamientos flexibles y por medio de rincones" (03)

"grupos de 4 O 5 alumnos en mesas de trabajo. Grupos de 5 O 6 alumnos en rincones de juego y el gran grupo en asamblea, psicomotricidad y música" (04)

"gran grupo, pequeños grupos, individual. Siempre realizando flexibilidad en los grupos" (05, 07)

"es flexible en función de la actividad que estemos realizando. En las actividades colectivas se favorece el desarrollo de actitudes y hábitos de colaboración y con los individuos se atiende a las diferencias personales, ritmos de aprendizajes" (10)

"según la actividad: gran grupo, pequeño grupo o trabajo individual" (12)

(AFE agrupamiento en función de la edad).

"10 niños de 5 años (de los cuales 4 niñas y 6 niños) y 7 de 4 años (de estos hay 3 niños y 4 niñas)" (02)

"hay dos grandes grupos de niños de 4 y 5 años. Pequeños grupos" (06)

"como sólo tengo 17 niños, hago tres grupos para trabajar y las asambleas y puesta en común en gran grupo" (08)

"están en mesas bipersonales y agrupados por niveles" (11)

"por niveles (4 años-primer nivel y 5 años- segundo nivel), individuales y por grupos dentro de cada nivel" (15)

"al tener sólo cinco alumnos de primaria, casi siempre estamos todos juntos. Se separan en dos grupos para realizar actividades instrumentales (matemáticas y lenguaje)" (16)

Cuadro 216. Códigos agrupamientos en el aula

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	AFA	1,3,4,5,7,10,12	7
2	AFE	2,6,8,11,15,16	6
3	AGH	9	1
4	AFC	13	1
5	AFP	14	1

El resto de las codificaciones del grupo, se obtienen atendiendo a los criterios de agrupamientos en función de la variedad del grupo de alumno (AGH agrupamiento del grupo heterogéneo) o de las características personales de éstos (AFC agrupamiento en

"grupos heterogéneos" (09)

función de las características personales de los alumnos), además de ocupar un protagonismo, en algún caso el espacio dedicado a tal fin (AFP agrupamiento en función del espacio).

" por afinidad entre ellos, para aprovechar la buena relación para que los más aventajados ayuden a los más desfasados" (13)

" según el lugar. Si estamos en el aula: grupo clase para la asamblea, teatro. y en tres subgrupos, donde cada subgrupo realiza una determinada actividad que luego hago rotar. Si estamos en el porche -agrupamiento grupo clase o libres. Y si estamos en el jardín de uno en uno" (14)

Las actividades que se realizan están en algunos casos mediatizadas por los rasgos espaciales del centro (SEC espacio escolar abarca también el centro), y en

" si, porque como dije antes , el espacio escolar no es solo la clase sino también el resto del colegio (pasillos, salas...)" (01)

otros casos por las propias actividades desarrolladas en el centro (ACC algunas actividades se tiene en cuenta el centro).

" hay algunas actividades en las que no tiene nada que ver el centro, puesto que se realizan en el aula y no para nada el centro y otras en las que sí se tienen en cuenta el centro porque si se realizan fuera en el patio hay que tener en cuenta los días y horarios de las aulas" (02)

" en algunas. No tenemos gimnasio, ya que la cancha es del barrio y compartimos con el colegio. Tampoco salón de audiovisuales, ni aula para psicomotricidad" (05)

" si, con juegos en el aula y juegos al aire libre en un patio detrás de la clase que solamente posee zona de sol, jardines y una zona de losetas" (06)

" algunos. No tenemos gimnasio, sino la cancha del barrio que la utilizamos en el colegio. Salón de audiovisuales tampoco. ni para actividades de plásticas" (07)

" si, unas actividades las hago dentro de la clase y otras al aire libre" (08)

" no influyen si empleamos el jardín o conocemos las características del centro" (09)

" si, porque en nuestro caso, al ser una escuela unitaria compartimos en la misma aula distintos niveles. y ello determina que no siempre pueda hacer todas las actividades que desearia" (10)

" si, el centro se encuentra en un medio rural y por ejemplo, hay un pequeño jardín donde cada uno posee una parcelita y allí han visto germinar cada uno las semillas, se encargan de mantenerlo limpio.. También tienen su plantita, la riegan, le quitan las hojas secas" (11)

" si, y del aula. No necesariamente, si por las características del entorno y necesidades del niño" (12)

" más bien están condicionadas por las características del centro (ruidos, espacios comunes, materiales)" (13)

" en algunas si, en las que necesitan los alumnos/as para relacionarse con sus iguales y los mayores. Así como con el medio natural. En este colegio hay que partir de que es un medio rural socialmente media. Ubicado en un lugar cercano al mar y a la agricultura. Pues partiendo de este medio natural que les envuelve podemos centrarnos en sus necesidades y partiendo de sus juegos (libres), hacerles palpar, ver, oler, tocar, oír cuanto les rodea" (14)

" si, muchas actividades que hago, las tengo que adaptar para que todas las puedan hacer y así cubrir todas las necesidades de mis alumnos. Un ejemplo es con los juegos. Las cosas más difíciles las hacen los más grandes" (15)

El resto de los docentes vierten su reflexión atendiendo a que ellos no realizan este tipo de actividades conjunta (NAC no realiza actividades en relación al centro) o

"no, hay que crear ideas, de modelar adaptaciones a situaciones desacostumbradas. Por medio del diálogo, descubrir intereses y necesidades" (03)

"las actividades se realizan de acuerdo a las unidades didácticas. Unas en la clase y otras al aire libre" (04)

que su realización está determinada por los objetivos marcados (ADO las actividades vienen determinadas por los objetivos).

"no, vienen determinadas por los objetivos que estén planteados. No tengo problemas con el centro. Sólo que para educación física no tenemos buen espacio pero lo solucionamos llevando a los niños a un pueblo próximo, dos veces al mes. Aunque más bien no era por el espacio sino que al haber pocas-muchas actividades se quedaban limitadas y ellos se relacionaban con más niños" (16)

Cuadro 217. Códigos relación actividad-centro en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	SEC	1	1
2	ACC	2,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	12
3	NAC	3,4	2
4	ADO	16	1

2.2.4. Diseño curricular: elaboración del PEC-PCC, importancia de los DCB

Las unidades didácticas se elaboran partiendo de las necesidades y de los conocimientos previos de los alumnos (NCA necesidades y de conocimientos previos de los alumnos), en relación a los aspectos que se tienen en cuenta.

"partiendo de las necesidades e intereses de los niños/as. Teniendo en cuenta sus conocimientos previos. Basándonos en el proyecto curricular de centro. Diseñando objetivos, contenidos, actividades y reflejando la metodología, la organización espacio-temporal, agrupamiento, recursos y materiales a usar y la evaluación" (01)

"partiendo de los intereses, concepciones y actitudes previas del alumnado" (03)

La forma de elaboración se realiza atendiendo a un proceso grupal (EEC elaboración entre varios compañeros) o partiendo del diseño curricular y de la guía del

"me reúno con otras compañeras de la zona, programamos juntas y la elaboramos entre todas y cada una nos repartimos tareas" (02)

profesor (DCG partiendo del diseño curricular y la guía del profesor).

"con el DCB y con la guía del profesor" (04)

Las características de los alumnos, del centro y los objetivos trazados, también son categorizados al obtener un espacio reflexivo en el profesorado (ACO características de los alumnos, del centro y de los objetivos).

"características de los alumnos y del centro, después objetivos marcados a través de estos contenidos, actividades, metodología, evaluación y valoración" (05)

"características del centro y de los alumnos, objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación y valoración" (07)

"teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos y también viendo las necesidades de los alumnos para adaptarla a ellos" (08)

"a partir de los intereses de los niños y tratando de respetar los Diseños Curriculares Base" (13)

El binomio diseño curricular-áreas de conocimiento forman un maridaje importante en el planteamiento que nos ocupa (EAC según los elementos del diseño curricular y las áreas establecidas para la Educación Infantil).

" las elaboro para quince días, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, adaptándolo a las diferentes áreas: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación" (06)

" en equipo se secuencian objetivos de área, didácticos, las actividades, la metodología, la motivación y la evaluación" (10)

" temporalización, diagnóstico (¿a quién voy a enseñar?), objetivos (¿qué pretendo que aprenda?), contenidos (¿qué conocimientos y actitudes ?), metodología (¿qué didáctica y medios voy a utilizar?), recursos (¿con qué cuento -materiales- y qué necesito?), actividades todas las que convengan y se puedan realizar y evaluación (¿cuándo evaluaré y a través de qué pruebas?)" (11)

" la unidad didáctica es parte del contenido de la planificación anual. La hemos especificado su globalización contextual. Tiene un centro globalizador específico y de ahí parte al elegir objetivos, contenidos y las actividades, además de la ambientación y la motivación" (14)

" casi siempre empezábamos diseñando los contenidos, luego los objetivos generales del área y por último las actividades. Los objetivos didácticos no los diseñábamos porque no sabíamos. Ahora después de leer y releer tanto para elaborar la unidad didáctica para este curso, creo que ya aprendí algo. Y pienso que si sabemos diseñar los objetivos didácticos en primer lugar, es más fácil para diseñar todo lo demás" (16)

El centro de interés del alumno, las Cajas Rojas y el Proyecto Curricular de Centro forman otro esquema reflexivo categórico del profesorado (ICP teniendo en cuenta el centro de interés, las Cajas Rojas y el Proyecto Curricular de Centro), al igual

"basándome en el centro de interés y utilizando las Cajas Rojas, el PCC y las confecciones de fichas de varios libros" (09)

"parto del interés del niño. Me voy al PCC y allí selecciono los contenidos, objetivos de cada área. Me centro en una área determinada (depende del centro de interés) y trabajo las demás, también con dicha unidad didáctica. Tengo en cuenta tocar todos los bloques del área "comunicación y representación" (15)

que los planteamientos recogidos en el PEC y el PCC (PPU teniendo en cuenta el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular se desarrolla la unidad didáctica).

" Proyecto Educativo de Centro (1er nivel de concreción), Proyecto Curricular de Centro (2º nivel de concreción) y la programación (3 er nivel de concreción)" (12)

Cuadro 218. Códigos elaboración de la Unidad Didáctica

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	NCA	1, 3	2
2	EEC	2	1
3	DCG	4	1
4	ACO	5,7, 8,13	4
5	EAC	6,10,11,14,16	5
6	ICP	9,15	2
7	PPU	12	1

En algunos casos se considera que el PCC adopta un mayor peso específico para el profesorado (PCC el Proyecto Curricular de Centro tiene mayor peso específico), en otros la reflexión transcrita no determina una consideración negativa al respecto (RNJ

" el PEC y el PCC están íntimamente relacionados, de hecho el PCC debe elaborarse teniendo en cuenta lo plasmado en el PEC. Quizás en cuanto al desarrollo instructivo tenga más peso el PCC ya que en él se secuencian los objetivos y contenidos de cada ciclo, la metodología y la evaluación" (01)

" para mi tiene mayor peso específico el PCC" (02)

" no, porque el PCC es de carácter general, mientras que el PEC es adaptable al centro" (08)

" según el cursillo, no pueden ir desligados el uno del otro" (09)

" no, el PEC nos dice qué enseñar y el PCC nos dice qué, cuándo, cómo y cuándo evaluar" (12)

" si, ya que el PEC contendría los valores, filosofía del centro y el PCC sería más específico en cuanto a conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)" (13)

" no, tiene más peso el PCC aunque tenemos que tener en cuenta el PEC, para la elaboración del PCC" (16)

al respecto (RNJ respuesta negativa sin justificar), aunque también otra parte del profesorado consideran igualitario el peso específico de los documentos educativos propuestos en la Logse (AME ambos tienen el mismo peso específico).

" si tienen el mismo peso ya que todas tienen el mismo fin, que es conseguir en el niño un desarrollo equilibrado sin apartarlo de su entorno" (04)

" ambos son documentos íntimamente relacionados y complementarios. Son adaptaciones y concreciones del Diseño Curricular Base a las peculiaridades de nuestro contexto" (10)

" por supuesto, uno depende del otro. El PEC elaborado por toda la participación humana que rodea al alumno marca las pautas o punto de aplicación a seguir en el PCC" (14)

" si, porque están íntimamente relacionados. Antes de realizar el PCC se debe realizar el PEC, que es la base fundamental en la que los profesores se ponen de acuerdo como hacer las cosas para llevar la misma dinámica de enseñanza en principio. El PCC se realiza teniendo en cuenta el contexto específico del centro" (15)

La relación entre ambos documentos planteados es lógica (DER debe estar relacionado), aunque algunos docentes en entrenamiento consideran que el PEC es un

"deben estar relacionados" (05)

"deben ir unidos" (07)

"no, ambos son de gran importancia, pero el PEC es de tipo organizativo y el PCC es el que da las pautas para el desarrollo instructivo en el aula" (11)

documento que presenta ciertas dificultades, de ahí su lenta elaboración (PEN el Proyecto Educativo no avanza).

"no, porque en mi caso el PEC no avanza" (06)

Cuadro 219. Códigos importancia PEC-PCC

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PCC	1,2, 8, 9,12,13,16	7
2	RNJ	3	1
3	AME	4,10,14,15	4
4	DER	5,7,11	3
5	PEN	6	1

Los diseños curriculares son considerados como propuestas dadas por la administración, en algunos casos (PCA propuestas curriculares dadas por la administración que nos sirve de orientación) y en otros, son buenos si se adaptan a las

"los Diseños Curriculares Base son orientaciones generales elaboradas por la administración en los que se establecen los mínimos para toda la población escolar. Me parecen propuestas curriculares muy acertadas ya que por un lado nos orienta y por otro nos da la libertad de adaptarlos a nuestra realidad escolar. Es muy importante el hecho de que se nos ofrezca un currículo abierto y flexible y seamos nosotros los que tomemos decisiones sobre el qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar" (01)

"buena, es un instrumento de trabajo que sirve de orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje y a su vez proporciona material de reflexión para mejorar sus actuaciones" (03)

"una opinión positiva ya que partiendo de él vamos a parar o nos orienta para el desarrollo del PEC" (04)

"buena, nos sirve de gran ayuda al profesorado" (05)

"bastante buen, porque ellos me ayudan a la hora de elaborar la Unidad Didáctica" (06)

"buena y es de gran ayuda al profesorado" (07)

"buena partiendo de ellos nos orienta para el desarrollo del Diseño Curricular Base" (08)

"es bastante bueno y te orientan en los propositos que quieres conseguir sin salirte del diseño programado por la Comunidad Autónoma" (09)

"es un documento marco que establece los mínimos, nos da orientaciones generales para toda la población escolar española. Está elaborada por la administración y da más garantía para todo el territorio. Por otra parte, nos permite adaptarlo a nuestro contexto, es flexible y revisable. Supone una propuesta curricular abierta, flexible, integrada en el contexto" (10)

"muy buena. Por primera vez se le da la importancia que tiene la Educación Infantil, considerando como objetivo primordial estimular el desarrollo de todas las capacidades tanto físicas, como intelectuales, afectivas y sociales" (12)

" con ellos podemos sacar los contenidos de cada área a la hora de realizar los programas. Es un medio de consulta más amplio a nivel de contenidos, ya que las Cajas Rojas solamente podemos encontrar los objetivos generales y los criterios de evaluación. Además en el diseño curricular base de Educación Infantil (cap. 15 de la II parte), se aborda las respuestas a las n.e.e. en Educación Infantil. Especifica las necesidades educativas más frecuentes, así como la coordinación con otros servicios y la participación de los padres" (15)
"me parece que son básicos porque si no los tuviésemos ¿por dónde nos guiaríamos, si debemos estar en la reforma?" (16)

características de los alumnos del aula (ANC se adaptan a las necesidades y a las capacidades de los alumnos).

"me parece y me merece buena opinión siempre que se adapte a las necesidades y capacidades de cada alumno" (02)
"me merece respeto y admiración si se lleva a cabo en su conjunto, todas las personas que estamos en el centro, en cuestión. Con amor, dedicación y finalmente aplicación del mismo, con sus matizaciones periódicas, aclaratorias y perfeccionables. En suma se observa un interés por especificar los elementos del trabajo pedagógico y aplicarlos en la didáctica correspondiente" (14)

E incluso en algunos casos éstos permiten al profesor ubicarse ante el desarrollo profesional (CFD sirve para clarificar mi función docente).

" sirven para clarificarme en mi función docente" (11)
" buena ya que es la primera vez que se fijan contenidos y objetivos para la Educación Infantil" (13)

Cuadro 220. Códigos LosDCB en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PCA	1,3,4,5,6,7,8,9,10,12,15,16	12
2	ANC	2,14	2
3	CFD	11,13	2

2.2.5. Psicomotricidad: concepto y aspectos básicos

La psicomotricidad en Infantil es entendida como algo válido para el logro de la formación global del alumno (PEG práctica educativa que pretende la educación del niño en su globalidad), de ahí que ésta sea la base de la formación del alumno (PBA la

" la psicomotricidad es la educación a través del movimiento. Es una práctica educativa que pretende la educación del niño en su globalidad" (01)
"la psicomotricidad ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano" (03)
" la psicomotricidad es una técnica o práctica que se lleva a cabo en el ámbito educativo para el desarrollo psicológico del niño" (04)
"la psicomotricidad ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del niño" (08)

" como parte fundamental para preparar al niño hacia las áreas, hacia su equilibrio, hacia la sociedad" (09)

" es la relación de un niño/a con el exterior a través de su cuerpo con placer pues aumenta la posibilidad de formación de la personalidad" (11)

psicomotricidad es la base del aprendizaje del niño).

"es la base importante para el aprendizaje de todo lo demás, partiendo del desarrollo psicomotriz que tenga el niño en esta edad" (02)

El movimiento del alumno permite el aprendizaje y da respuesta a las necesidades de los alumnos de esta etapa (ANA aprendizaje y necesidad del alumno a través del movimiento). Todo ello produce una regla aplicable para el profesorado en la Educación Infantil (EPM expresión del pensamiento a través del movimiento),

" es un aprendizaje y una necesidad que el niño realiza a través de movimientos, juegos, etc. para llegar al conocimiento y conciencia de su propio cuerpo" (05,07)

que permite el desarrollo de estructuras múltiples y diversas (MAC desarrollo de

"la psicomotricidad es la expresión del pensamiento a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa" (06)

"fundamentalmente como un desarrollo de la expresividad del niño. En Educación Infantil los niños no se comunican tanto a través de la palabra sino a través de su cuerpo" (16)

estructuras motrices, afectivas y cognitivas).

" es el desarrollo de estructuras motrices, afectivas y cognitivas" (10)

" desarrollo psicológico y motor están confundidos en estas edades, ambos son dos aspectos indisolubles de una misma organización. Lo definiría como "el desarrollo psicológico del niño insistiendo más en los aspectos motrices. Es la educación del niño en su globalidad" (12)

" como desarrollo psicológico del niño incidiendo más en los aspectos motrices" (13)

" medio idóneo para explorarse a si mismo y conocer e integrarse en su medio, conociendo y explorando todos los objetos que le rodean" (14)

" con la práctica psicomotriz estamos atendiendo al niño en su globalidad teniendo en cuenta lo somático, lo psíquico y lo afectivo, mediante la observación" (15)

Cuadro 221. Códigos conceptualización de la psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	PEG	1, 3, 4, 8, 9, 11	6
2	PBA	2	1
3	ANA	5,7	2
4	EPM	6,16	2
5	MAC	10,12,13,14,15	5

Los aspectos que cubren con el desarrollo de la psicomotricidad son muy diversos (IAM aspectos intelectuales, afectivos, sociales y motores), aunque en algunos

"aspectos intelectuales, afectivos, sociales y motores. La comunicación, la creación, el acceso al pensamiento operativo" (01)
"desarrollo del aparato motor, psíquico "mente sana in corpore sana". Desarrollo integral" (14)

casos se identifican sólo con algunos de éstos, como podrían ser los motóricos (ACM los aspectos que cubre son los motores) y los sociales (ACS los aspectos que cubre son los sociales) o los relacionados con aspectos del intelecto (ACI los aspectos que cubre

" la lateralidad, la iniciación a la lectura, los movimientos principales en el niño" (02)
" comunicación, representación, plástica, música. Cubre todas las necesidades del niño: el niño aprende en el movimiento" (04)
" toma conciencia del propio cuerpo, toma conciencia de espacio, toma de conciencia del tiempo y su relación entre ellos" (05)
" toma de conciencia del cuerpo, del espacio, del tiempo y de su relación entre ellos" (07)
" la comunicación y expresión corporal" (08)
"senso-motor; arriba-abajo; dentro-fuera" (09)
" formación de la personalidad del niño (su yo); la seguridad de sus propias posibilidades; la creatividad- autonomía; la comunicación y pensamiento operativo" (15)
" la comunicación, la toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo y las relaciones entre ellos (cuerpo-espacio-tiempo)"(16)

son los intelectuales).

" la comunicación y comprensión entre todos los seres humanos" (03)
"esta es una técnica que tiende a favorecer, por el dominio corporal, la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea" (12)
" comunicación, relación con los compañeros, relación con el mundo que le rodea" (13)
" aspectos significativos, es decir, ser la representación de algo: un acto, un pensamiento, un sentimiento, otra persona" (06)
" desarrollo de la comunicación, la creatividad y del acceso al pensamiento operativo" (10)
"se desarrolla la comunicación, favorece el proceso de creación, como capacidad de dar múltiples significados a los objetos y ésta, está ligada a la independencia-autonomía" (11)

Cuadro 222. Códigos aspectos básicos de la psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	IAM	1,14	2
2	ACM	2,4,5,7,8,9,15, 16	8
3	ACS	3,12,13	3
4	ACI	6,10,11	3

Las actividades propias de la psicomotricidad podrían ser catalogadas atendiendo a las tareas desarrolladas (APC actividad de psicomotricidad sobre construcciones, pintar y enhebrar) o al tipo de material que se utilice en el aula como

" construcciones, pintar, enhebrar (psicomotricidad fina), caminar por el espacio y a la señal sentarse, moverse por el espacio y a la señal quedarse como estatuas" (01)

los bloques lógicos, cuentos (APT actividad de psicomotricidad sobre trabajo con material, bloques lógicos, cuentos) o incluso atendiendo al juego desarrollado (APJ)

- "trabajar delante, detrás, con material y juegos colocación de bloques lógicos" (02)*
- "el cuento de "Caperucita Roja". Adivinaban los personajes por medio de los movimientos que realizaban" (03)*
- "pasar uno a uno por el gusano. Jugar a las sillas" (04)*
- "ritual de entrada. Sentados, recordar lo que hicimos en la sesión anterior. Digamos normal, hicimos ejercicios por ejemplo: vamos a ponernos fuerte, después hicimos juegos simbólicos, con telas, palos, cojines, etc. Después jugamos con los cojines, las colchonetas. Más tarde nos sentamos para comentar lo que más les gustó o lo que menos. Después dibujamos en papel continuo lo que ellos hicieron, o también pueden construir con construcciones que hayan en la sala" (05)*
- "ritual de entrada (sentarnos y recordar lo que hicieron en la sesión anterior). Formas (decirlos), hicimos unos ejercicios, luego juegos simbólicos con telas, palos, cojines. Jugamos a las piñas. Distanciamiento. Nos sentamos. Comentar lo que más le ha gustado o lo que menos les gustó. Dibujamos en papel continuo lo que ellos hicieron o también pueden construir con construcciones que hagan en el aula" (07)*
- "Jugar en el suelo. Confeccioné sobre el suelo un circuito. Utilicé materiales diferentes para cada tramo de recorrido: tizas para dibujar los caminos rectos y ondulados; sillas para que los niños los recorran en zig-zag y mesas para formar un túnel. A continuación pedí a los niños que recorrieran el circuito así: la parte recta a la pata coja, la parte ondulada corriendo, la parte en zig-zag saltando con los pies juntos y la parte del túnel de mesas gateando. Esta actividad a veces la hago con ritmo de palmadas o con un instrumento de percusión de forma que el ritmo sea cada vez más rápido" (08)*
- "utilizar las pelotas y la sogá" (09)*

actividad de psicomotricidad sobre jugar) o al género literario planteado en el aula

- "en una de las últimas sesiones de psicomotricidad hicimos. Les presentamos un circuito donde tenían que utilizar aros, bancos, cuerdas, tenían que correr, saltar con un pié, con los dos, hacia delante, hacia atrás, más rápido, más lento, trepar, parar, etc. Luego ¿Lobo estas ahí?. Al final de la sesión hicimos ejercicios de relajación y se comentaban los aspectos realizados en la sesión y el desarrollo de la misma" (10)*
- "juego: medios de transporte y comunicación" (12)*
- "unidad didáctica: el cuerpo. Sesión: Exploración del cuerpo a través de un material concreto: el globo" (13)*
- "El juego "objetos viajeros" (1er ciclo de primaria). Los niños se sientan formando un coro y cada uno porta un objeto manejable, que colocan en el suelo al alcance de sus manos. Yo marco un ritmo en el pandero y voy diciendo: un-dos. Los niños esconden la mano izquierda, y con la otra, cogen su objeto y lo pasan al compañero que tienen a su derecha, el cual hará lo mismo con el suyo, y así todos de forma que siempre habrá un objeto delante de cada niño para pasar al compañero. El objeto lo toman al tiempo que digo "un" y lo ponen ante su compañero cuando digo "dos". Cuando cada niño recupera su propio objeto terminamos. Se cambia de mano y el juego sigue hacia la izquierda. Con este juego se trabaja: agilidad manual, lateralidad, noción-temporal, ritmo-motriz, percepción-visual, coordinación viso-auditiva-motora" (16)*

aula (APZ actividad de psicomotricidad sobre dramatizaciones), sin olvidar los ejercicios propios de la relajación después de la realización de una actividad en esta

- "el cuento de "Caperucita Roja". Adivinaban los personajes por medio de los movimientos que realizaban" (03)*
- "una dramatización" (06)*

" El "juego con papel". ver apéndice 281 ."El juego simbólico-creativo -los policías". Hay un niño que tiene el concepto muy pronunciado de que los policías sólo sirven para llevar a la gente a la cárcel (su padre está en la cárcel). Por eso juega siempre en este espacio a los policías. Lo dejo, pero yo intervengo y le digo o le creo situaciones donde el policía va a ayudar a las personas, a sus amigos, etc." (15)

(APR actividad de psicomotricidad sobre relajación). Existe algún docente que no realiza actividades propias de la psicomotricidad (APN actividad de psicomotricidad no la realiza).

" desplazamientos: gatos, serpientes, pájaros. En el gran espacio cancha. Luego con pelotas: sostenidas en la cabeza caminar por encima de objetos (aros y canapés) Seguidamente se colocaron tumbados en el suelo y pasaban la patata por todas las partes de su cuerpo. Ejercicios de relajación: la estrella y respiración. Durante un módulo de 3/4 horas" (14)

Cuadro 223. Códigos actividades de psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	APC	1	1
2	APT	2,4,5,7,8,9	6
3	APJ	10,12,13,16	4
4	APZ	3,6,15	3
5	APR	14	1
6	APN	11	1

2.2.6. Tiempo: concepto, criterios, espacio versus tiempo

El concepto tiempo es determinado por los rasgos individuales de los alumnos de esta etapa (TIA tiempo individual que necesita cada alumno), aunque algunas veces

" cuando hablamos de tiempo en la Educación Infantil nos referimos a el tiempo individual (que cada niño/a necesita para integrarse, para construir sus estructuras mentales y que debe ser respetado) y la organización de la jornada escolar (la distribución de las diferentes actividades en el tiempo dependerá de factores como los intereses del niño/a, la edad, el tipo de jornada" (01)

" el tiempo es una característica y elemento importante que se puede un poco adaptar a las circunstancias y características de los alumnos, aula y centro" (02)

" la organización dependerá de factores como la edad, características del grupo, tiempo de permanencia. Responderá a las necesidades del niño y adultos implicados" (03)

" es muy diversa en la Educación Infantil, depende de muchos factores por ejemplo la edad, los objetivos, el tipo de jornada... pues no todos los niños tienen que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo" (04)

" el tiempo que cada niño necesita para construir sus estructuras mentales, para elaborar sus conflictos emocionales y para incorporarse e integrarse en su entorno" (06)

" la organización del tiempo en la escuela Infantil responde a una concepción pedagógica determinada que concreta las coordenadas de la acción educativa" (08)

" el niño no es un reloj, es flexible, con lo cual el concepto de tiempo es también flexible" (09)

" unidades temporales en las que organizamos y tenemos en cuenta al estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (10)

" el tiempo en Educación Infantil tiene que conseguir satisfacer las necesidades del niño pues hay que respetar el ritmo biológico de los niños, cuyo ciclo de trabajo es irregular y compaginar las actividades que exigen atención con aquellas que se basan en la manipulación" (11)

" el tiempo en Educación Infantil es totalmente flexible y hay que adaptarlo, no sólo al ritmo de los niños sino también a las diversas motivaciones que surgen en el entorno" (13)

" como algo muy flexible dado que no se puede fijar en una Unidad Didáctica. Porque en el mundo de estas edades varían las necesidades afectivas de atención, etc. Sólo se puede predecir el tiempo a corto plazo y cuanto más a medio plazo. Para estar prevenidos a los constantes sucesos que pueden distraer al alumnado y además estar al ritmo natural" (14)

" lo defino como un elemento de acceso del curriculum. Con este elemento puedo observar las necesidades, deseos y características de los niños. Interés por lo que está haciendo (si disfruta o se aburre), si se cansa o no , si se fatiga demasiado; teniendo en cuenta el nivel de atención" (15)

"es la organización de las actividades cotidianas a lo largo de una jornada escolar y del tiempo que necesitan los niños para llevar a cabo una actividad concreta. Y a través de esta organización los alumnos van adquiriendo las estructuras temporales"(16)

éste se combina con la jornada escolar del día a día en los centros educativos (TPJ tiempo de la construcción de la persona y de la jornada escolar).

" el proceso de construcción de la persona y organización de la jornada escolar" (05,07)

" a) como proceso de construcción de la persona y b) como organización de la jornada escolar" (12)

Cuadro 224. Códigos conceptualización tiempo en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	TIA	1,2,3,4,6,8,9,10,11,13,14,15,16	13
2	TPJ	5,7,12	3

Los criterios que marcan la distribución del tiempo en el aula van desde los pertinentes de los alumnos en función de sus necesidades e intereses (NCA necesidades y características de los alumnos), hasta los propios establecidos por el horario escolar

"el ritmo individual de cada niño/a. El nivel de atención del grupo. Las necesidades e intereses en los diferentes momentos. La edad y características del grupo. Compaginar actividades que requieren atención con otras manipulativas" (01)

"que exista un tiempo para todos. Respetar el ritmo de cada niño. Permitir todo tipo de contacto, relaciones y experiencias" (03)

" tiene que existir un tiempo para todos. El tiempo no es igual para todos. Cada niño tiene su propio ritmo" (04)

" la edad, características del grupo de los niños y el tiempo que permanece en el centro" (05)

"necesidades fisiológicas, afectivas, de socialización e interacción, de movimiento, de descubrimiento, exploración y conocimiento y de autonomía" (06)

" la edad, características del grupo y tiempo de permanencia" (07)

" las necesidades biológicas del niño son las que marcan los ritmos y frecuencias necesarias para su orientación temporal. La organización temporal debe respetar la globalidad del niño y contemplar momentos para satisfacer sus necesidades" (08)

" de flexibilidad, acomodación, del espacio, del cansancio" (09)

" en función de los ritmos biológicos de los niños y el horario es un marco de referencia, tanto para el niño como para el maestro, pero no puede ser rígido sino abierto a modificaciones espontáneas. Las rutinas diarias ayudan a que los niños entiendan los horarios" (10)

" satisfacer lo más posible las necesidades de los niños de acuerdo a su edad. Como dije anteriormente, respetar su ritmo biológico y con períodos cortos compaginar las actividades de atención con las de manipulación" (11)

"necesidades fisiológicas, afectivas, de socialización, movimiento, descubrimiento y autonomía" (12)

" pues desde la motivación de cada materia hasta el decaimiento en cada uno de ellas. Para luego cambiar el lugar de lugar, materia y así ir observando y guiando los pasos o procedimientos de mayor o menor intensidad " (14)

"las citadas anteriormente: interés del alumno, fatiga y teniendo en cuenta el nivel de atención" (15)

" cuando programo pienso principalmente en la distribución de las actividades y en el aula depende de las necesidades e intereses de los alumnos" (16)

del curso académico (DTH distribución del tiempo la determina el horario).

" la distribución del horario en infantil con flexibilidad según las circunstancias" (02)

Las actividades realizadas según las distintas áreas de conocimiento determinan en algunos casos la distribución del tiempo (DTA la distribución del tiempo la determina las actividades de las diferentes áreas).

"actividades a realizar/estado de ánimo de los alumnos/ el abordar distintas áreas y variación de actividades" (13)

Cuadro 225. Códigos criterios de distribución temporal

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	NCA	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16	14
2	DTH	2	1
3	DTA	13	1

Se considera igual de importante el espacio que el tiempo al menos para algunos docentes del Curso (ETI tanto el espacio como el tiempo son importantes),

" considera que los dos son factores fundamentales" (01)

" las dos cosas son importantes pues están interrelacionadas" (04)

" los dos son muy importantes y están relacionados entre si" (06)

" el espacio en lo que quieran realizar y el tiempo según el concepto que vayan a dar" (09)

" son igual de importantes, pues uno depende del otro" (11)

" ambos son importantes, cubriendo objetivos diferentes" (12)

" los dos elementos los considero igual de importante. Sin ellos no podría planificar las actividades de la Unidad Didáctica" (15)

" las dos están intrínsecamente relacionados, los espacios están organizados tal y como se prescriben para Educación Infantil" (16)

aunque algunos consideran el tiempo más importante que el espacio (TIE) o el espacio

- " las dos cosas casi igual, aunque un poco más el tiempo" (02)
- " el tiempo" (03)
- " el tiempo es más importante porque debe cumplir los aspectos dichos anteriormente, aunque tiene que ser siempre flexible" (08)
- " ambos son elementos que condicionan el desarrollo instructivo. Quizás el tiempo es un condicionante más marcado, pues los problemas de espacio me parecen más fáciles de darles soluciones" (10)

más importante que el tiempo (EIT).

- " el espacio, ya que todo espacio escolar debe ser agradable, estético, confortable, en donde el niño se sienta a gusto y con condiciones adecuadas en cuanto a tamaño, ubicación, orientación, luminosidad, aislamiento y temperatura" (05)
- " espacio, ya que todo espacio escolar debe ser agradable, estético y confortable, en donde el niño se sienta a gusto y con condiciones adecuadas en cuanto a tamaño, ubicación, orientación, luminosidad, aislamiento" (07)
- " los dos son importantes, pero antes pondría el espacio ya que de nada me valdría tener un tiempo para cada actividad si no tengo un espacio amplio donde desarrollarla" (13)
- " los dos factores son igualmente decisivos en la instrucción infantil, pues para su desarrollo motor e integral es fundamental el espacio. Y en cuanto al tiempo, lo marca cada niño/a según su ritmo y la materia impartida que sea más o menos captadora de atención" (14)

Cuadro 226. Códigos relación espacio-tiempo

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias
1	ETI	1,4,6,9,11,12,15,16	8
2	TIE	2, 3, 8, 10	4
3	EIT	5, 7,13,14	4

2.3. Diarios-Viñetas

2.3.1. Desarrollo del aula: día de clase y actividades realizadas

Caso 1

Un día normal de clase para el profesor que ocupa la carpeta docente número uno, se desarrolla atendiendo a las categorizaciones que van desde la distribución de alumnos por aula (DAA distribución de alumnos por aula), hasta la distribución por sexo (NVA número de varones en el aula), (SHA número de hembras en el aula) o las categorías de distribución de los mismos (CSA categorías de la edad de los alumnos).

En otro plano aunque dentro del mismo espacio de acción, se argumentan la estrategia metodológica utilizada en el aula (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula), la distribución del espacio (DEA distribución del espacio en el aula) y las diferentes tareas que se realizan en el aula (TRV tarea desarrolladas en el aula del alumno), (TEC tarea desarrollada en el aula del alumno), (TAC tarea desarrollada en el aula del alumno), (TPC tarea desarrollada en el aula del alumno).

"número de alumnos: 16 (9V-7H). edad: 4-6 años. asamblea (rutinas, organización de rincones). rincones (actividades individuales y en pequeños grupos). descanso. recreo. reflexión-valoración-rincones. La hora del cuento. actividades del cuento. psicomotricidad. canciones" (01)

Cuadro 227. Caso 1 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
1.1	DAA	1
1.2	NVA	1
1.3	SHA	1
1.4	CSA	1
1.5	EMA	1
1.6	DEA	1
1.7	TRU	1
1.8	TEC	1
1.9	TAC	1
1.10	TPC	1

Caso 2

No responde a la reflexión de tal actividad, de ahí que no contamos con esta reflexión personal del caso número dos correspondiente a la Carpeta docente dos.

Caso 3

El profesor número tres realiza múltiples tareas en el aula, (TAA tarea de actividad de los alumnos), con sus correspondientes indicaciones (TDA tarea descriptiva de la actividad), (TIA tarea de identificación de la actividad). Incluso consta las normas o reglas aplicadas en el momento que las tareas no logren el objetivo trazado (TRA tarea de repetición de la actividad). Las tareas se realizan en grupo (TGA tarea de agrupamiento) y la valoración de la misma según el profesor es positiva (OTA opinión de la tarea amena). El relato donde se apoya la codificación que anteriormente detallamos es el siguiente:

"se le entrega a los niños la mitad de una postal, que previamente se ha cortado, procurando que se refleje en cada parte algo de la otra. Cada compañero va describiendo su parte y con estos datos deberá ser identificada por el compañero que tenga la otra mitad. Si con la primera descripción no es suficiente se volverá a repetir. Una vez descubierta todas las mitades, se unen las postales y procedieron agrupados en dos a realizar una composición. La clase resultó amena y trabajaron contentos" (03)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 228. Caso 3. Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
3.1	TAA	1
3.2	TDA	1
3.3	TIA	1
3.4	TRA	1
3.5	TGA	1
3.6	OTA	1

Caso 4

El desarrollo de un día de clase del profesor correspondiente al caso cuarto, con la misma identificación en la Carpeta docente, responde en primer lugar a la distribución de los alumnos por aula (DAA distribución de alumnos por aula) y por sexo según sean varones (NVA número de varones en el aula) o hembras (SHA número de hembras en el aula). Así mismo describe las diferentes categorías de la edad de los alumnos (CSA categorías de la edad de los alumnos) y de la denominación del tema planteado (DTD denominación del tema desarrollado). Comienza la clase con el planteamiento de una tarea inicial (TCC tarea de comienzo de la clase) y la explicitación de la metodología necesaria (EMA estrategia metodológica utilizada) para el desarrollo de tarea de diálogo (TDD tarea de desarrollo en el aula de diálogo), actividad extraescolar (TAE tarea de actividad extraescolar) o relajación del alumno en el aula (TRA tareas de relajación en el aula).

Apoyo importante, para este profesor es la estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada) que además aplica para la tarea de desarrollo memorístico (TDM tarea de desarrollo memorístico), e implica el reconocimiento básico de la memoria (TRM tareas de reconocimiento memorístico).

Las tareas de educación musical ocupa un espacio importante (TEM tareas de educación musical) al igual que las actividades de psicomotricidad relacionada con el juego (TFJ tarea de psicomotricidad de juego). El factor espacial parece ser ocupa cierta percepción por parte del profesor del cual nos ocupamos (DEA distribución del espacio en el aula). El relato propio de las actividades planteadas vendría argumentado por la profesora del siguiente modo:

" número de alumnos 22(12V- 10H) (4 años). Tema: Las Vacaciones. Horario 9-14 horas Empezamos la clase contando. Buenos días a todos los niños y ellos contestan buenos días. Cogieron su bote con las pinturas y lo colocaron en su mesa. Repartir fichas y nos sentamos

en asamblea para comentar la unidad didáctica relacionada con las vacaciones Iadiós, compis! Después de haber dialogado y comentando la ficha se fueron a su sitio para hacerla . Luego fuimos a visitar a un niño de la clase, que estaba operado y le hicimos un regalo. Al llegar al colegio como venían cansados y hacía mucho calor hicimos unos ejercicios de relajación, tomamos el yogur y al recreo. Terminado el recreo hicimos en gran grupo un juego. Consiste en preguntar a cada niño la mitad de una figura, esta vez fueron animales, cada uno describe su parte y el que tiene la otra mitad la pone en el centro del círculo para formar el animal completo . En educación musical cantamos acompañado de instrumentos el "sapito glo, glo , glo. Este ejercicio lo aprendí de Isabel Ruiz y de Noli (ponentes del curso). psicomotricidad: juego con la pelota. Rincones de juego. Salida" (04)

Por todo ello la representación gráfica respondería al siguiente esquema atendiendo a la relación códigos y frecuencias.

Cuadro 229. Caso 4 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
4.1	DAA	1
4.2	NVA	1
4.3	SHA	1
4.4	CSA	1
4.5	DTD	1
4.6	IDT	1
4.7	TCC	1
4.8	EMA	2
4.9	TDD	1
4.10	TAE	1
4.11	TRA	1
4.12	TDM	1
4.13	TRM	1
4.14	TEM	1
4.15	TPJ	1
4.16	DEA	1

Caso 5

El profesor del cual describimos seguidamente su desarrollo instructivo, concede importancia a la ubicación de sus alumnos en el aula (UAA ubicación de los alumnos en el aula), al igual que la relación profesor-alumno (DPA diálogo profesor alumno en el aula). Por todo ello sus actividades desarrollan en el alumno la capacidad de observación (AOA actividades de observación en el aula), a través de la puesta en

escena de dramatizaciones (TDT tarea de dramatización del tema). Además distribuye el espacio en el aula (DEA distribución del espacio en el aula) y fomenta el diálogo (TDT tarea de diálogo sobre el tema) y la educación musical (TEM tarea de educación musical). A modo de ejemplo veamos la narración presentada por la profesora:

"llegan los diez primeros minutos, se van a los lugares que ellos prefieren. Más tarde tenemos la conversación. Algunos niños trajeron plantas diferentes a las que habían en clase. Las observamos y comentamos las diferencias de unas a otras, pero que todas eran seres vivos y que estaban sujetas a la tierra por las raíces. Observamos el color, las contamos, las colocamos por tamaño, hicimos seriaciones con las plantas y otros objetos. Salimos al patio y dramatizamos el nacimiento de una planta. Descansamos tomando agua y una fruta. Después del recreo, cada grupo se fue al rincón deseado. Cerca de las doce hablamos de la higiene y a las menos cinco, nos preparamos para salir al comedor. Por la tarde, descansamos oyendo música o algún cuento, más tarde se van al rincón de cuentos, casitas, plástica, etc. Por último, salida" (05)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 230. Caso 5 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
5.1	UAA	1
5.2	DFA	1
5.3	AOA	1
5.4	TDT	2
5.5	DEA	1
5.6	TEM	1

Caso 6

La distribución de alumnos en el aula (DAA distribución de alumnos por aula), al igual que su distribución (CSA categorías de la edad de los alumnos) y la denominación del tema (DTD denominación del tema desarrollado) forman parte de la descripción planteada en la viñeta del profesor del caso número 6. Así mismo nos refleja el tipo de metodología utilizada (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) para el desarrollo del tema planteado y las diferentes tareas de diálogo (TDD tarea de desarrollo en el aula de diálogo) con los alumnos, además de las actividades propias de los alumnos (TAA tarea de actividad del alumno). El comentario narrativo donde se apoyan las codificaciones anteriores vendría apoyado en las siguientes afirmaciones:

"8 alumnos de 5 años y 6 alumnos de 4 años

Tema: Los transportes y los medios de comunicación

Horario. 9-13 horas

1º hora. Entrada-Saludo-comprobar quien no ha venido. Asamblea como nos podemos comunicar.

2º hora. Tras varias opiniones llegamos a la conclusión que un medio de transporte es el coche y que se deben respetar las señales de tráfico. Salimos del colegio, damos un paseo por el parque y vamos al paso de peatones que está delante del colegio (tráfico casi nulo). Los niños van haciendo alternativamente de semáforo y los demás vamos cruzando

Recreo

3º hora. Con señales de tráfico en el suelo hacemos carreteras con sus señales, por donde los niños llevan coches y algunos muñecos como peatones

4º hora Por último tras recoger la clase los niños pintaran señales de tráfico (un semáforo) lo pican, lo confeccionan en cartulinas de los tres colores (rojo- naranja-verde)" (06)

Representa lo anteriormente expuesto en un gráfico y establecido las relaciones oportunas entre códigos y frecuencias obtenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 231. Caso 6 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
6.1	DAA	1
6.2	CSA	1
6.3	DTD	1
6.4	EMA	1
6.5	TDD	1
6.6	TAA	3

Caso 7

Al igual que los casos precedentes comienza con la distribución de los alumnos en general (DAA distribución de alumnos por aula) o de forma específica por sexo (NVA número de varones en el aula) y (SHA número de hembras en el aula), además de las edades de los alumnos (CSA categoría de la edad de los alumnos). Partiendo de un tema específico (DTD denominación del tema desarrollado) y con una distribución del espacio-aula determinada (DEA distribución del espacio en el aula), el profesor del cual nos ocupamos realiza una serie de tareas que van desde el fomento del diálogo en los alumnos (TDD tarea de desarrollo en el aula de diálogo), desarrollo de la observación (TOA tarea de observación en el aula), realización de un cuento (TAC tarea de actividad del cuento), hasta el desarrollo de una dramatización (TDA tarea de dramatización en el aula).

Todo ello implica así mismo la redistribución del espacio (DEA distribución del espacio en el aula) para el desarrollo del diálogo (TDD tarea de desarrollo en el aula de diálogo) y de tarea de educación musical (TEM tarea de educación musical)(DEA distribución del espacio en el aula). Veamos las secuencias descritas directamente por la profesora:

*" número de alumnos 15 (4V-11H). Edad (4 y 5 años)
Tema de clase " Las plantas". Horario 9-12 horas y de 14-16 horas*

Los diez primeros minutos se van a los lugares que ellos prefieren, más tarde tenemos la conversación, algunos niños trajeron a clase plantas diferentes a las que teníamos en clase. Las observamos y comentamos las diferencias de unas o otras, pero que todos eran seres vivos y que estaban sujetas a la tierra por las raíces. Observamos el color, las contamos, colocamos por tamaños, hicimos seriaciones (con las plantas y otros objetos).

Contamos un cuento referente a las plantas y dramatizamos el nacimiento de una planta.

Descansamos tomando agua y una fruta y después del recreo cada grupo se fue al rincón deseado cerca de las doce, hablamos de la higiene y nos preparamos para salir al comedor.

Por la tarde, descansamos oyendo música o algún cuento, luego se van al rincón de cuentas y por último salimos" (07)

Representado lo anteriormente expuesto la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias:

Cuadro 232. Caso 7 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
7.1	DAA	1
7.2	NUA	1
7.3	SHA	1
7.4	CSA	1
7.5	DTD	1
7.6	DEA	3
7.7	TDD	2
7.8	TOA	1
7.9	TAC	1
7.10	TDA	1
7.11	TEM	1

Caso 8

Al igual que el profesor del caso anterior en esta profesora nos encontramos una descripción de la metodología que aplica (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula), para el desarrollo de la tarea de diálogo (TDD tarea de desarrollo en el aula de diálogo) y posteriormente comenzar con el desarrollo de la estructura instructiva del día. Reorganiza el espacio vital de trabajo (DEA distribución del espacio en el aula) y comienza con las tareas propias de los alumnos (TAA tarea de actividad del alumno) o de ella (TAP tarea de actividad del profesor). Desarrollada la actividad se produce la calma (TRA tarea de relajación) y se organiza nuevamente otro tipo de actividades como el cuento (TAC tarea de actividad de cuento), sus diferentes variantes (TEC tarea de escenificación del cuento) y modalidades (TPC tarea de psicomotricidad del cuento). Finaliza las tareas del día con una tarea que denominamos de modelación (TMA tarea de modelación en el aula) y de juegos (TEJ tarea de ejecución de juegos). En argumentación de la profesora lo que ocurre en su aula es lo siguiente:

"mi metodología es globalizada. Procuro que todas las actividades giren en torno a la Unidad Didáctica que se está dando. Esto que voy a relatar es normalmente una jornada de clase, exceptuando algún día que puede haber alguna variante. Al entrar a clase lo primero que hago es una asamblea en la que los niños hablan sobre lo que han hecho el día anterior después de salir de clase, también que cuenten el fin de semana, ¿cómo lo pasaron?, ¿dónde fueron de paseo? y, para introducirnos en la dinámica de clase, comentamos la unidad didáctica que estamos trabajando. Todo esto libremente, sin coaccionar a nadie y que hable el que quiera. Para mí el objetivo de esta asamblea es que los niños aprendan a expresarse, que pierdan la timidez, que guarden el turno de palabra y que se acostumbren a escuchar a los demás. La asamblea la hacemos sentados en el suelo formando un círculo. Luego pasan a hacer preescritura, seguidamente les explico algunas fichas del libro para que la hagan y siempre orientados y guiados por mí. Llega la hora del recreo. Al entrar hacemos clase de relajación, oyendo música clásica y danzando por toda la clase a ritmo de la música y en silencio. Pasamos al cuento de la unidad didáctica, lo escuchan para que lo recuerden y luego les pongo los disfraces hechos con papel pinocho y lo escenifican. Esto les encanta. Terminado el cuento hacemos psicomotricidad, pasamos a modelar con plastilina y finalmente juegan con los juguetes que hay en clase. Llega la hora de segundo recreo, recogida y salida" (08)

Cuadro 233. Caso 8 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
8.1	EMA	1
8.2	TDD	1
8.3	DEA	1
8.4	TAA	1
8.5	TAF	1
8.6	TRA	1
8.7	TAC	1
8.8	TEC	1
8.9	TFC	1
8.10	TMA	1
8.11	TEJ	1

Caso 9

Distribución de los alumnos por aula (DAA distribución de alumnos por aula) y su cuantificación por sexo masculino (NVA número de varones en el aula) o sexo femenino (SHA número de hembras en el aula), además de la distribución por edad (CSA categoría de la edad de los alumnos), nos da paso para conocer el proceso de enseñanza aprendizaje detectado en la carpeta docente número nueve. Con una tarea de diálogo (TDD tarea de desarrollo de diálogo) se comienza el proceso educativo, aplicando una estrategia metodológica concreta (EUA estrategia ubicación de los alumnos) que facilita el desarrollo de la tarea comentada y potencia las siguientes. Tareas de contenidos (TEC tarea de explicación de los contenidos), de psicomotricidad

(TFA tarea de psicomotricidad en el aula), específicamente del alumno (TAA tarea de actividad del alumno), con una dramatización concreta (TDC tarea de dramatización de cuento) y una vuelta a la calma (TRA tarea de relajación del alumno) para el desarrollo de actividades relacionadas con la educación plástica (TEP tarea de educación plástica) configuran el desarrollo instructivo de esta profesora.

"número de alumnos 17 (8V-7H) Edad 4 años Tema: La primavera y los animales Horario 9-12 horas y de 14-16 horas. Yo recordando una de las clases. Primero cuando van llegando hacen lo que quieren, siempre controlados (así el niño que ha dormido poco, necesita correr, saltar) y a los quince minutos van todos al baño, luego hablamos formando un coro recordando el día anterior (qué hicieron en casa, en la calle, en el parque...). Una vez sentados introduzco el tema del día. Luego hacemos la psicomotricidad al aire libre, volvemos a clase, hacemos la ficha. Vamos al recreo, cuando volvemos el cuento lo dramatizamos y una vez relajados hacemos plástica" (09)

Cuadro 234. Caso 9 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
9.1	DAA	1
9.2	NVA	1
9.3	SHA	1
9.4	CSA	1
9.5	TDD	1
9.6	EVA	1
9.7	TEC	1
9.8	TPA	1
9.9	TAA	1
9.10	TDC	1
9.11	TRA	1
9.12	TEP	1

Caso 10

Descripción presentada de forma sencilla en su relato, donde se comienza por la aplicación de una metodología concreta (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) y el desarrollo de una serie de tareas de lenguaje (TAL tarea de actividad de lenguaje) y del alumno (TAA tarea de actividad del alumno), además de las propias relacionadas con el desarrollo lógico-matemático (TLM tarea de desarrollo lógico matemático), la plástica (TEP tarea de educación plástica) y la educación musical (TEM tarea de educación musical). De forma simplificada la profesora nos reflexiona sobre su tarea instructiva de la siguiente forma:

"asamblea/rutinas/trabajo individual por nivel/lenguaje/ recreo/actividades/ matemáticas/ plástica/música" (10)

Todo ello nos permite que obtengamos el siguiente cuadro de la relación códigos-frecuencias.

Cuadro 235. Caso 10 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
10.1	EMA	2
10.2	TAL	1
10.3	TAA	1
10.4	TLM	1
10.5	TEP	1
10.6	TEM	1

Caso 11

La ubicación temporal del tema que se desarrolla (UDA ubicación temporal del desarrollo del aula) y la incidencia en la memoria del alumno (TDM tarea de desarrollo memorístico), junto con la distribución del espacio (DEA distribución del espacio en el aula), apoyan el desarrollo de la tarea realizada por el alumno al comenzar la jornada escolar (TAA tarea de actividad del alumno). La distribución del espacio en el aula (DEA distribución del espacio en el aula) permite nuevamente realizar una serie de actividades por parte del alumno (TAA tarea de actividad del alumno), al mismo tiempo que exige una (DTA) distribución temporal de la actividad.

La estrategia metodológica aplicada (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) ayuda a la realización de una nueva actividad como es la lectura (TAL tarea de actividad de la lectura), el intercambio entre los alumnos (TAP tarea de actividad de pregunta del alumno) y entre el profesor y el alumno (TPA tarea de actividad entre el profesor y el alumno). Una vez realizadas las actividades anteriores se realiza una nueva (DTA) distribución temporal de las mismas y se desarrolla cuestiones relacionadas con la educación musical (TEM tarea de educación musical). El relato descriptivo es el siguiente :

"Es el segundo día de empezar la quincena. Comenzamos cogiendo los cojines y sentándonos en semicírculo para recordar lo tratado ayer del tema, y que cada uno aportara el material traído de casa (coches, camiones, aviones, juguetes) y así poder presentar el rincón del conocimiento del medio. Los que trajeron fotos o dibujos de revistas, las aportaron, entre todos, las recortaron bien y se distribuyeron en tres grupos, cada uno elaboro un mural: uno, los de la tierra; otros, los del mar y otros los del aire. Una vez terminaban iban ocupando su sitio y comenzamos con la poesía "la niña que se va al mar", vimos dos estrofas y se hicieron para mejor asimilación, con gestos y distintas sonorizaciones. Esta actividad me llevó una hora y media, a continuación les di cinco minutos para lectura en voz alta, para ya luego empezar con los de primero individualmente y más tarde con los de segundo lectura colectiva, completando éstos con el fichero de lectura eficaz.

Mientras pasaba la lectura, anteriormente les había entregado una ficha de numeración y cálculo a los dos cursos (a cada uno su correspondiente) al mismo tiempo ellos venían para que aclarase algunas dudas sobre la ficha entregada.

Cuando acabé la lectura con primero, pasé con los de segundo, les tomé la velocidad lectora (la que más velocidad obtuvo fue una niña con 159p/m y el que menos un niño de 111p/m, lo normal es que lean 60 p/m), les hice el dictado de la lectura, se corrigió y en casa, corrigen las faltas.

Después del recreo tuvieron un tiempo (1 mn) para jugar con los juegos educativos (el aula tiene una buena dotación). Más tarde, se trabajó el tema transversal de educación para la salud relacionándolos con los medios de transporte (contaminación, locomoción)

Para recoger e irse a casa terminamos con la canción (de toda la vida) "vamos a contar mentiras" (11)

Cuadro 236. Caso 11 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
11.1	UDA	1
11.2	TDM	1
11.3	DEA	2
11.4	TAA	2
11.5	DTA	2
11.6	EMA	1
11.7	TAL	1
11.8	TAA	1
11.9	TPA	1
11.10	TEM	1

Caso 12

La distribución del alumno por aula (DAA distribución de alumnos por aula) además de la distribución de éstos por sexo masculino (NVA número de varones en el aula) o (SHA número de hembras en el aula), nos introducen en un grupo de trabajo (DGT denominación del grupo de trabajo) donde su espacio en el aula responde a unos rasgos determinados (DEA distribución del espacio en el aula). Las tareas desarrolladas un día normal de clase para esta profesora van desde las propias de educación musical (TEM tarea de educación musical) con las implicaciones pertinentes de la profesora (TAP tarea de actividad del profesor), para posteriormente desarrollar tareas de psicomotricidad (TPA tarea de psicomotricidad del alumno).

Reestructurado el espacio del aula (DEM distribución del espacio en el aula) permite el desarrollo de la actividad de lenguaje (TAL tarea de actividad de lenguaje), con una fuerte demanda de memoria por parte del alumno (TAM tarea de actividad memorística) para continuar con la lectoescritura (TAL tarea de actividad de la lectoescritura). Continúa el desarrollo del proceso instructivo con el desarrollo de

cierta tarea en el aula (TAA tarea de actividad del aula), lo que implica una redistribución espacial (DEA distribución espacial en el aula) y el posterior desarrollo de actividades de psicomotricidad (TPA tarea de psicomotricidad del alumno) y de lecto-escritura (TAL tarea de actividad de la lecto-escritura).

Cuadro 237. Caso 12 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
12.1	DAA	1
12.2	NVA	1
12.3	SHA	1
12.4	DGT	2
12.5	DEA	3
12.6	TEM	2
12.7	TAP	1
12.8	TPA	7
12.9	DEM	1
12.10	TAL	3
12.11	TAM	2
12.12	TAA	1
12.13	EMA	3
12.14	TOA	1
12.15	TDA	1
12.16	TLM	3
12.17	TAJ	1

Un planteamiento metodológico propuesto por la profesora (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) permite a los alumnos de su aula realizar tareas de observación (TOA tarea de observación del alumno), de diálogo (TDA tarea de diálogo del alumno) y de actividad musical (TAM tarea de actividad musical). Posteriormente la estructura espacial (DEA distribución del espacio en el aula) adoptada plantea el desarrollo de tarea lógico-matemático (TLM tarea del desarrollo lógico matemático). Descrita la estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) muestra la profesora en cuestión el desarrollo de las diferentes tareas que realiza en el aula: tareas de psicomotricidad (TPA tarea de psicomotricidad del alumno) y del desarrollo lógico matemático (TLM tarea del desarrollo lógico-matemático). Un nuevo planteamiento metodológico (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) da holgura para el desarrollo de una tarea de educación musical (TEM tarea de educación

musical) y de juego (TAJ tarea de actividad de juego). La narración realizada por la profesora gira en los siguientes términos:

"Número de alumnos 17 (10 de 4 años y 7 de 3 años). Jornada única (9-12 horas), (varones 3 de 4 años y hembras 7 de 3 años y 4 de 3 años). Equipo dumbo 4 años. Los peques 3 años entrada a las 9 horas. Los niños colocan la mochila y abrigo en el perchero. Se sientan y cantamos "en una tarde fresquita de mayo" (alegría y orden). Paso lista y según voy nombrándoles se ponen de pie dejando colocada la silla, y luego a la pata coja (los de 4 a la izquierda, los de 3 a la derecha) van a sentarse en una de las alfombras (hay dos una grande y otra pequeña) y se sientan según la orden: "a la alfombra grande esquina derecha de arriba..." ya todos sentados: palmeamos el vocabulario ..recitamos el poema (ya llevamos diez días con el tema) y repetimos ... a quien le tocó recitó, (repetimos para que intervenga un 25% de la clase)

9.35-9.50 Dumbo. Grafomotricidad, bucles que rodean los árboles. antes actividades de psicomotricidad ...la columna con una cuerda, etc. los peques juegos con materiales separados (semillas)

9.50-10.15 Dumbo. rincón de la cocinita, tiendita. compra y venta de frutas. los peques afianzamos concepto de arriba-abajo en la puerta (suave), la pared (áspero). En otro compañero -cabeza-cuello-pies (lo nombre empezando por arriba y terminando por abajo) En la mesa y papel continuo y con rotulador grueso

10.15-10.45 en gran grupo, salimos al jardín a observar si ya germinó la semilla plantada (judías, garbanzos, calabacera, hay 5, una incluso tiene dos hojitas, las plantitas están más grandes. también observamos, como las hojas de las Dalias estaban comidas (rotas). Por partes, nos sentamos y debate ... ¿quién se habrá comido las hojitas? .. Han tenido que ser los conejos, llegamos a esta conclusión. luego regaron con la regadera. disfrutaron bastante. entramos, se asearon (al baño van libremente, cuando lo necesitan sin pedir permiso). Ya se nos hizo la hora de comer. sacan su comida. vaso y pan de la mochila. se sientan en su silla. colocan el pañito en la mesa y se ponen a comer . Luego ponemos una música suave. según van terminando, recogen su paño, lo sacuden en la papelera, lavan su vaso, lo colocan en el lugar de costumbre, luego al rincón de la biblioteca, hasta que terminan todos de comer. salimos al patio ...banco sueco y pelotas. A las doce entramos del recreo

12.05 Representación matemática gran grupo, afianzamos figuras geométricas

12.15 Dumbo pinta, pica y hacen transparencias

12.35 Peques, luego con los bloques lógicos

12.35 Dumbo, serie numérica, los seis primeros números, situaciones de aprendizajes.

12.50 Peques, pinta- recortan y pegan (cuadrado, círculo)

12.50 Dumbo, ensartar bolas y montarlas hasta 12

1.05 Coser libremente en tableros perforados

1.05-1.25 Psicomotricidad gran grupo

1.25-1.35 Ritmo-música-canciones

1.35-2 Juegos de mesa" (12)

Caso 13

Cuestiones relacionadas con el desarrollo lógico-matemático (TLM tarea de actividad del desarrollo lógico matemático), además de tarea relacionada con el área de conocimiento del medio (TCM tarea de conocimiento del medio) y con la educación plástica (TEP tarea de educación plástica) configuran el desarrollo instructivo de un día normal de clase. La simplificación narrativa nos determina la estructura anteriormente presentada. Veamos pues la descripción:

" Horario: lengua, matemáticas, conocimiento del medio y plástica. Este horario trató de respetarse. En lengua se trató la descripción. En matemáticas afianzamiento de las divisiones

de dos cifras. En el ciclo medio hablamos sobre el papel de los barrancos en las islas, erosión, almacenamiento del agua (presas)" (13)

Representado lo anteriormente expuesto en un cuadro y estableciendo las relaciones oportunas entre códigos y frecuencias obtenemos el siguiente esquema:

Cuadro 238. Caso 13 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
13.1	TLM	1
13.2	TCM	1
13.3	TEP	1

Caso 14

Partiendo de la denominación del tema (DTD denominación del tema desarrollado) entramos en el acercamiento de una tarea de diálogo (TDA tarea de diálogo en el aula) y de observación del alumno en el aula (TOA tarea de observación en el aula). Estas llevan apareadas una serie de reglas de aplicación fija en relación a la tarea de repetición (TRA tarea de repetición en el aula), de observación (TOC tarea de observación en el centro), del desarrollo musical (TMC tarea de educación musical en el centro) y de actividades en el centro (TAC tarea de actividades en el centro).

Finaliza la actividad de la jornada escolar con la realización de la evaluación (AET actividad de evaluación del tema) y de desarrollo de actividades relacionadas con el apoyo del conocimiento adquirido (TAR tarea de actividades de refuerzo) o de la ampliación de conocimientos (TAA tarea de actividades de ampliación). Todo ello nos vendría apoyado por la siguiente secuencia descriptiva:

" Número de alumnos

Tema: día de Canarias. Entrada fue a las 9 de la mañana. Dialogamos en el aula hasta las 10 horas sobre las vestimentas típicas de Canarias. Observamos otros vestidos de Canarias y los alimentos. Pronunciábamos el vocabulario: específico de Canarias (catre, tamaragua, gofio), separándolo en sílabas con palmadas.

de 10-10.45 hora Visitamos la exposición del colegio: observándolo todo, desde sus propios elaboraciones hasta la de los demás.

de 10.45-1.30 hora Asistimos a las diferentes actuaciones: en primer lugar, el preescolar de 4 años cantó la canción "pobrecito novio, pobrecito Rafael". Repartieron productos Canarios gofio amasado, bienmesabe, papas arrugadas, roscas, etc. a todos los participantes.

salida 1.30 hora teatro, chistes, bailes de la 2º etapa y finalmente degustamos los profesores y padres.

Objetivos: conocer y utilizar el vocabulario referido a vestidos y alimentos Canarios y conocer y participar en la fiesta de Canarias.

Contenidos: conceptuales (vocabulario catre, cántaro, sagalejo, artesanía, tamaragua...), procedimentales (observación de los objetos típicos de Canarias) y actitudinales: valoración positiva del trabajo de artesanía propios y de los demás. placer y gusto por las actividades al aire libre-multidisciplinares

Evaluación: observación directa de los contenidos actitudinales y vaciado de lo observado en el estadillo del alumno

En cuanto a las diferencias individuales, a lo largo de los días se realizan actividades de refuerzo: -hacer hincapié en los procedimientos de expresión oral de memorizar las adivinanzas, canciones de forma individual y de ampliación: juegos sociales en el rincón simbólico. expresión plástica de lo vivido en ese día de Canarias, de forma colectiva e individual. El material aportado por los alumnos en cuestión: vestidos típicos canarios, gofio, bienmesabe, papas arrugadas, álbum de vestidos canarios" (14)

Representado lo anteriormente expuesto y establecidas las relaciones oportunas entre códigos y frecuencias obtenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 239. Caso 14 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
14.1	DTD	1
14.2	TDA	1
14.3	TOA	1
14.4	TRA	1
14.5	TOC	1
14.6	TMC	1
14.7	TAC	1
14.8	AET	1
14.9	TAR	1
14.10	TAA	1

Caso 15

Al igual que la mayoría de los casos presentados anteriormente partimos del conocimiento de la distribución del número de alumnos existentes en el aula del profesor número 15 (DAA distribución de alumnos por aula), con su correspondiente distribución por sexo masculino (NVA número de varones en el aula) y femenino (SHA número de hembras en el aula). Planteado el tema (DTD denominación del tema desarrollado) comienza con tareas de actividades memorísticas (TAM tareas de actividades memorísticas) con el apoyo de una estrategia metodológica concreta (EMA estrategia metodológica utilizada). Prosigue la actividad en el aula con actividades de observación del aula (AOA actividades de observación del alumno), seguidas del esfuerzo memorístico que deben realizar los alumnos (TRM tarea de reconocimiento memorístico).

La tarea de lenguaje (TAL tarea de actividad de lenguaje), además de las propias de educación musical (TEM tarea de educación musical) o educación para la salud (TES tarea de educación para la salud), sin abandonar el cuento (TAC tarea de actividad del cuento) y algunas implicaciones del mismo (TPC tarea de psicomotricidad del cuento), configuran el bloque de actividades desarrolladas en el aula. Ahora bien

de las tareas descritas algunas presentan doble repetición, como las de actividades memorísticas (TAM tarea de actividades memorísticas), o las del profesor (TAP tarea de actividad del profesor) con descripción de los objetivos previstos (OTA objetivos de las tareas de los alumnos). Finaliza el proceso con tarea del alumno en general (TAA tarea de actividad del alumno) y específicamente de psicomotricidad (TPA tarea de psicomotricidad del alumno).

Cuadro 240. Caso 15 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
15.1	DAA	1
15.2	NVA	1
15.3	SIA	1
15.4	DTD	1
15.5	TAM	2
15.6	EMA	1
15.7	AOA	1
15.8	TRM	1
15.9	TAL	1
15.10	TEM	1
15.11	TES	1
15.12	TAC	1
15.13	TPC	1
15.14	TAP	1
15.15	OTA	1
15.16	TAA	1
15.17	TPA	1

La descripción de las cuestiones planteadas anteriormente responderían a la narración de los siguientes eventos :

" alumnos 11 (3v-8h) edad 41 años. Tema de clase: día de Canarias. Horario 8.30-1-30 horas. Mi clase hoy Martes. El viernes y el lunes estuvimos apuntando y comentando en la asamblea las ideas previas. Se hicieron preguntas a los niños como las siguientes ¿qué vamos a celebrar esta semana?

Contestaron.

Raquel: Ino sé! (1er nivel)

Ingríd : el cumpleaños de Fernando (preescolar 5 años)

Pedro: el día de Canarias (1er nivel)

Yo- eso es el día de Canarias. Y por eso esta semana vamos a trabajar y ver todas las cosas de Canarias

¿Quién me cuenta algo que sea de Canarias?

Por ejemplo- bailes- comidas- plantas- animales

Yo- venga, animales

Pedro (1er nivel): el pájaro Canario.

Yo- si, el pájaro canario es un ave de Canarias

Yo- ahora plantas

Abigail- (1er nivel) la palmera Canaria

Yo- muy bien

Sarina- (4 años) seño, en el jardín hay dos palmeras

Yo- ¿vamos a verlas?

Todos nos asomamos al jardín y comentamos que un pájaro hizo un nido y sacó pajaritos en una palmera

Martes: Llegada a clase, se hacen las rutinas diarias. Nos saludamos, colocan los desayunos en sus mesas, ponen los chalecos en el perchero, bajan sus sillas, etc. Después de estas rutinas, cada uno tiene una tarea específica que hacer, por ejemplo

Cathaysa (5 años) pone el día que hace en el mapa del tiempo (todos miran por la ventana el día que hace)

Abigail (6 años) pasa la lista , con la hoja de asistencia (sabe leer)

Raquel y Sarina (6- 5 años), pone en las mesas las cestas de los lápices y los colores

Pedro, Ramón y Ayose (1º, 2º, 2º) colocan la alfombra en la asamblea

Todo esto dura aproximadamente 5- 7 minutos. Ya en la asamblea de primera hora surge una conversación

Hoy toca regar el jardín. Está seco seño- comenta Ingrid

Yo- claro no ha llovido

Hoy venía con la idea de contarles un cuento de las personas que vivían en Canarias (Doramas y Betanguaire). Algunas veces me invento un cuento que me interesa para explicarles algo

Haciendo mención del cuento que conté para el día de la paz " Las tribus indias", recordamos como se llamaban los jefes de cada tribu donde vivían y que hacían. De esta manera recogí la observación que hizo el niño (de que hay que regar el jardín porque estaba seco)

Y seguí. Empecé diciéndoles que aquellas tribus cuando sus tierras estaban secas, hacían un gran corro para llamar a la lluvia (nos pusimos en corro y de pié) y empezamos al rito de los indios. En el centro el brujo " guirre loco" alrededor de los demás e inclinados con las manos en la cintura caminamos y hacemos toda esta actividad (Libro del Sarantontón)

Yo la aprovecho para repasar el esquema corporal. Cuando termina la actividad llamamos a la lluvia haciendo palmas con los dedos

Pregunto ¿A qué se parece? ¡A la lluvia, verdad!

Repasamos el nombre de los dedos y los de 4 años los van haciendo

Les coloco el dibujo en el corcho y mañana volveremos a recordarlo y trabajarlo (secuenciarlo, comentarlo...). Los de infantil serían, fichas de seriación- forma y color- 4 años (círculo verde, cuadrado naranja y triángulo rosa) y para los de 5 años (círculo naranja, triángulo verde, cuadrado rosa y rectángulo marrón o canelo). Vamos después todos al espacio cognitivo cerca de la pizarra y trabajamos las frases orales con los de infantil (ej. de meta lingüística)

Los de 1º escritas y las van leyendo en voz alta (comprensión escrita). Estas frase están relacionadas con lo que estamos trabajando. Tienen reglas ortográficas (mayúscula al empezar, partir palabras al final del renglón, etc.). A los de 2º se las pongo incompletas y ellos las completan añadiendo palabra o palabras que tengan relación (como digo yo que peguen). Paso a música y la voy trabajando poco a poco, primero con el cuerpo- palmas, pitos, pies. Yo lo hago y ellos lo repiten, segundo pasamos a la canción con palmas y rodillas , tercero marco en la pizarra las ta y los titi. Otro día hacemos la canción del sapito instrumentalizada ó en el cuento metemos instrumentos para acompañarlo. Es la hora del desayuno, me lavo las manos antes de comer. Primero como y luego juego. Nos vamos al centro de la clase y

alrededor sentados en su silla sacamos nuestro bocadillo o fruta y lo comemos. Aquí aprovecho para hablar de los alimentos y su necesidad de comerlos aprendiendo. Paso al cuento. En Telde hace mucho tiempo vivían unas tribus de guanches y sus jefes eran Doramas y Bentaguaire. Vivían muy felices trabajando la tierra, plantando el millo para luego recoger las piñas. Con el millo, si no lo plantaban todo hacían el gofio. Cortaban las cañas dulce (como las que se venden en la fiesta de Jinámar) y cuidaban las cabras y las ovejas. Trabajaban mucho, eran muy fuertes y estaban tranquilos y contentos (un día vino unos señores de otros lugares). (Los de 1º y 2º cuando terminan el cuento realizan en su cuaderno). Terminado el cuento, recogen la alfombra los mismos niños y nos vamos todos a dibujar lo que más les gustó del cuento: los de 1º ponen el nombre a cada dibujo que hace y los de 2º ponen el nombre y además ¿qué es?, ¿qué hace?, ¿para qué sirven?. Yo mientras tanto he puesto en la pizarra un problema para los de 1º y 2º: "Bentaguaire tenía 130 cabras y Doramas 98 ¿cuántas cabras tenían en total? (para los de primero) si en la lucha mueren 45 cabras ¿cuántos quedan para los de segundo? (para los de segundo)

-Cuando los de 1º y 2º terminan el cuento, copian el problema y lo hacen. Los de Infantil cuando terminan el cuento lo pintan y me dicen lo que han dibujado

(Casi todos pintaron las cabras y el millo)

Repartimos y practicamos normas como no hablar con la boca llena y no ensuciar mucho el piso, los papeles se tiran en la papelera

Anécdota (con esta actividad, niños que en casa no comían frutas, ya han empezado a traerlas a clase y comerlas aquí). Recreo. Hoy han salido un poco antes. Después a la 11.20--30 horas viene Jose el profe de gimnasia como dicen ellos. En el patio juegan a lo que quieren y con quien quiere. Los chicos con los grandes y los grandes con los chicos. Suelen poner música y hacer escala en Hi-fi, jugar al tirante de Abigail (les viene bien para la coordinación motora-visual, a picar las pelotas a ver quien dura más (coordinación viso-manual). Al burro- es un lío, algunos quieren montarse al burro con unos mas pequeño que él. Primero con uno de Infantil. Nosotros tenemos que estar atentos porque se dan de narices en el suelo. A veces le dan por coger los cuentos y ponerse a mirarlos (Infantil 4 y 5 años). A la cogida etc. Con todas estas actividades quiero hacer reflejar que cualquier momento es bueno para el desarrollo integral del alumno. Y es el momento factible (en el patio) donde ellos se sienten solos y sin que nadie (adulto) los esté observando o controlando (no quiero decir que no estemos atentos). Aquí, ellos se comunican libremente, y establecen sus normas sociales de grupo y de niño a niño. Aquí hay un amigo, un espacio, un tiempo. Se enfrentan a una complejidad. Ha parado el recreo, entramos y Raquel reparte los vasos en fila india (trabajo aquí primero, segundo, tercero, último, penúltimo) para tomar el agua

Descansamos y Cathaysa se asoma por la ventana para ver si viene Jose y me comenta porque en seguirá con el tema que nos toca. Con las colchonetas les va a explicar el deporte que más se hacía aquí "La Lucha Canaria". Cuando José se va viene lo peor. Algunos siguen con las luchas dentro de la clase. Tienes que estar muy atenta porque se van a dar un porrazo. Los de 1º y 2º hacen actividades del libro Trompo nº3. Los de Infantil trabajamos grafomotricidad y fechas de conceptos. Cuando falta poco para salir, les dejo hacer lo que quieran (juegos simbólicos-muñecas, trajes, telas-, juegos de encajar y juegos de legos-construcciones) hasta la hora de salir. ¡Ah! como trabajamos con la familia también ellos llevan alguna ficha de normas y conductas en estos días (semana de canarias).Llevan fichas con preguntas que sus padres tienen que responder. Ej.: - ¿qué es el mojo picón?, - ¿qué son papas sancochadas?, - ¿dónde se baila la Isa?. Los niños le preguntan y ellos le responden oralmente. A clase lo traen escrito por los padres" (15)

Caso 16

Distribución de los alumnos de su aula (DAA distribución de alumnos por aula) por sexo masculino (NVA número de varones en el aula) y femenino (SHA número de hembras en el aula), además de su edad correspondiente (CSA categorías de la edad de

los alumnos), e incluso una estrategia metodológica determinada (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula), permite al profesor en cuestión desarrollar las diferentes tareas planteadas. Tarea de actividad de la lectura (TAL tarea de actividad de la lectura), junto con la del desarrollo lógico-matemático (TLM tarea del desarrollo lógico matemático) y con la educación para la salud (TES tarea de educación para la salud), pueden definir un día normal de clase del profesor que configura la carpeta docente número dieciséis. La descripción narrativa de las tareas identificadas anteriormente vienen apoyadas por los siguientes eventos:

"Número de alumnos 5 (4V-1H). Edad 6-9 años. Asambleas. Proyecto de innovación a la lectura. Actividades de lectoescritura y de matemáticas. Higiene buco-dental" (16)

El relacionar los códigos con las frecuencias detectadas nos permite obtener el siguiente esquema:

Cuadro 241. Caso 16 Desarrollo de clase

	Códigos	Frecuencias
16.1	DAA	1
16.2	NVA	1
16.3	SHA	1
16.4	CSA	1
16.5	EMA	1
16.6	TAL	2
16.7	TLM	1
16.8	TES	1

2.3.2. Características del aula: descripción de la realidad

Caso 1

En la descripción que a continuación esbozamos el profesor perteneciente a la Carpeta docente número uno no la realiza de ahí que pasamos a la presentación del caso siguiente.

Caso 2

Las características más peculiares del caso que nos ocupamos están en relación a las cuestiones espaciales necesarias para el desarrollo instructivo (CEA características espaciales del aula), en función de unas pautas metodológicas planteadas (MVA metodología utilizada en el aula) y unas técnicas de evaluación utilizadas en el aula

(TEV técnica de evaluación utilizada). Su práctica diaria viene narrada de la siguiente forma:

"los niños se comportan bien más o menos y trabajamos bastante pero son bastante habladores. Se llevan bien aunque también disienten y se pelean a veces. La clase es amplia, tiene luz más o menos, dos ventanales que dan a un patio, tiene bastante material, muebles, algunas plantas, adornos, trabajos de los niños, etc. Metodología globalizadora, bastantes recursos disponibles, aunque faltan también. Evaluación continua mediante la observación y la investigación" (O2)

En consecuencia obtenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 242. Caso 2 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
2.1	CEA	1
2.2	MVA	1
2.3	TEV	1

Caso 3

La denominación del tema (DTD denominación del tema desarrollado) con la tarea escrita planteada (TAE tarea de una actividad escrita) y la distribución espacial en el aula (DEA distribución del espacio en el aula), configuran la arquitectura magistral de una clase de lenguaje de séptimo de Enseñanza General Básica para el profesor del cual nos ocupamos. La descripción de la práctica diaria de la profesora se realiza de la siguiente forma:

" Es una clase de lenguaje. El tema "la descripción". Material: entrego a cada alumno una postal partida por la mitad. Cada alumno expresará las características de su postal, para que el compañero, que tiene su mitad pueda identificarla. Luego se unen en grupos de dos y hacen una composición escrita" (O3)

Cuadro 243. Caso 3 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
3.1	DTD	1
3.2	TAE	1
3.3	DEA	1

Caso 4

La estrategia metodológica utilizada un día normal de clase (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) necesaria para el desarrollo de una actividad de diálogo (ADA tarea de actividad de diálogo en el aula), con implicaciones del alumno (TAA tarea de actividad del alumno) configuran su día normal de clase. Se realizan tareas de desarrollo lógico matemático (TLM tarea del desarrollo lógico matemático)

con implicaciones de ciertos niveles de relajación (TRA tarea de relajación del alumno) para posteriormente realizar actividades de educación plástica (TEP tarea de educación plástica) y desarrollar cierto tipo de juego (TAJ tarea de actividad de juego). La distribución del espacio en el aula ocupa un marco en la descripción narrativa de su desarrollo instructivo (DEA distribución del espacio en el aula). El relato aportado por la profesora es la siguiente:

"Ambientada con la Unidad Didáctica que estamos dando "las vacaciones". Horario 9- 13 horas. Entrada: asamblea para dialogar sobre el fin de semana y también hablar de la excursión realizada al Aquasur el viernes. Hicimos dos fichas después de haberlas explicado y así se dio fin al libro. Juego con bloques lógicos para repasar formas (triángulos, cuadrados, círculos) y colores. Recreo. Después del recreo unos ejercicios de relajación tumbados en el suelo y para terminar hicieron el gusano que consiste en arrastrarse por el suelo con la barriga. Plastilina. El juego del anillo (explicado durante el curso). Para terminar jugaron en los rincones" (04)

Todo ello origina el siguiente cuadro entre los códigos y las frecuencias:

Cuadro 244. Caso 4 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
4.1	EMA	1
4.2	ADA	1
4.3	TAA	1
4.4	TLM	1
4.5	TRA	1
4.6	TEP	1
4.7	TAJ	1
4.8	DEA	1

Caso 5

La tarea de observación (TOA tarea de observación en el aula), de diálogo (TDA tarea de diálogo en el aula) y de escritura (TRA tarea de reproducción escrita en el aula) regulan el abanico de actividades del aula de esta profesora. Narración realiza por la profesora de la siguiente forma:

"Cuando abrimos la clase, al rato un niño dijo muy alto, gritó: Sta. debajo de la mesa hay una lagartija. Todos fueron enseguida a observarla y el más atrevido la cogió y la puso sobre una mesa, allí aproveché y observamos la lagartija, estudiamos sus características. Cuando terminamos la llevamos a una pared cercana al colegio. Un niño que vive cerca de allí nos comentó que si podía cuidarla y llevarle comida cuando saliera, ya que era pequeña y si no comía se moría. Todos los niños después de observarla y estudiarla comentamos sus características y la dibujaron en un folio. Por lo que comprobé que fue positiva la observación directa" (05)

Todo ello arroja los siguientes códigos y frecuencias representadas en el cuadro denominado características del aula:

Cuadro 245. Caso 5 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
5.1	TOA	1
5.2	TDA	1
5.3	TRA	1

Caso 6

La distribución de los alumnos por aula (DAA distribución de los alumnos por aula) junto con la tipificación de tareas propias del profesor (TAP tarea de actividad del profesor) y del alumno (TAA tarea de actividad del alumno), además de los aspectos evaluados (AEO aspecto de la evaluación observado en la actividad), determinan el engranaje del desarrollo instructivo de la profesora del caso que nos ocupamos. Narrativamente el evento codificado se desarrolla de la siguiente manera:

"Aula de 9x6m. Mezcla de edades (4-5 años). Contar un cuento, ver que los niños se enteraron, doblar dos folios por la mitad hasta conseguir 16 trozos iguales. Recortar el folio (uno con las manos y otro con tijeras). Dibujar en cada trozo secuencias del cuento y pintar jugar a las estampas hechas con los trozos de folios (diferentes juegos-levantarlas con la mano; todas boca abajo, ir levantándolas por parejas, con un golpe. Algunos no cortan bien para el juego de las parejas, no habían muchas tijeras-folios-colores. Ver la creatividad de los niños, en que momento del recortado se encuentran" (06)

De forma gráfica la relación códigos-frecuencias se registrarían de la siguiente forma:

Cuadro 246. Caso 6 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
6.1	DAA	1
6.2	TAP	2
6.3	TAA	2
6.4	AEO	1

Caso 7

Al igual que el caso de la Carpeta docente cinco, las características espaciales (CEA características espaciales del aula), además de la tarea de observación (TOA tarea de observación en el aula), de diálogo (TDA tarea de diálogo en el aula) y de reproducción, configuran el desarrollo instructivo de esta profesora (TRE tarea de

reproducción escrita en el aula). La presentación de la interpretación de sus planteamientos educativos se determina por la profesora en los siguientes términos:

"Es amplia, luminosa y aireada, teniendo 6 m de largo por 9 de ancho, un total de 54. Un niño que vive muy cerca de allí me preguntó, si le podría llevar de comer cuando saliera de la clase, ya que le daba mucha pena, porque era pequeña y se podría morir. Todos los niños dibujaron una lagartija y la pintaron. Al tiempo me di cuenta de que todos le habían pintado, sus patas, la cola, la boca, nariz y su cuerpo escamoso úseo, es decir las características del animal, por lo que la observación y conocimiento del animal fue positiva" (07)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 247. Caso 7 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
7.1	CEA	1
7.2	TOA	1
7.3	TDA	1
7.4	TRE	1

Caso 8

En este caso, la profesora nos argumenta la estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) óptima para el desarrollo de tarea relacionada con la escritura (TAE tarea de actividad escrita), con las indicaciones propias de la profesora (TAP tarea de actividad del profesor) que a su vez redundan en una futura calma (TRA tarea de relajación en el aula) y aplicación (TPA tarea de ejercicios de relajación en el aula). Posteriormente tarea de escenificación (TEA tarea de escenificación y escucha del cuento) y de juego (TAJ tarea de actividad de juego) cierran la jornada escolar.

Cuadro 248. Caso 8 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
8.1	EMA	1
8.2	TAE	1
8.3	TAP	1
8.4	TRA	1
8.5	TPA	1
8.6	TEA	1
8.7	TAJ	1

De forma narrativa los eventos son expuestos por la profesora de la siguiente forma:

"Lo primero que hicimos fue una asamblea en la que los niños cuentan lo que hacen fuera del colegio. Como hoy es lunes me han contado los paseos del fin de semana. Luego pasamos a la escritura de algunos números y consonantes. Seguidamente les expliqué una ficha en la que el objetivo era que los niños aprendieran la simetría en los dibujos. Eran animalitos dibujados sólo la mitad y ellos tenían que terminar la otra mitad. Entre ellos había un pez y como anécdota cuento que le dije aun niño que le pintara con color el ojo al pez por dentro y me contestó: " no se lo pinto porque se queda ciego". Esto me hizo muchísima gracia. Llega la hora del recreo. Al entrar hicimos clase de relajación, a continuación psicomotricidad, luego oyeron y escenificaron el cuento "Bainá y el fuego". Al terminar jugaron hacer construcciones con trozos de madera, después celebramos el cumpleaños de un niño y ya llega la hora del segundo recreo. Luego entrada, recogida de todo el material y salida" (08)

Caso 9

De la misma forma que los casos anteriores, en este caso, las características espaciales del aula (CEA características espaciales del aula), al igual que la metodología (MUA metodología utilizada en el aula), los recursos utilizados (RUA recursos utilizados en el aula) y los aspectos evaluados (AEO aspecto de la evaluación observado en la actividad), podrían determinar el patrón instructivo de esta profesora. El esquema simple de la narración es planteado de la siguiente forma:

" Pequeña luminosa, rural y poco adaptada a la Educación Infantil. Esta ya contada en el apéndice nº 28. La metodología activa participativa. Recursos: pelota, sogá, fichas, cuentos, material no fungible. Evaluación mediante la observación" (09)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias:

Cuadro 249. Caso 9 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
9.1	CEA	1
9.2	MUA	1
9.3	RUA	1
9.4	AEO	1

Caso 10

No responde a la viñeta planteada.

Caso 11

Perfilan las tareas instructivas desarrolladas por la profesora de la cual nos ocupamos, las características espaciales del aula (CEA características espaciales del aula), además de la aplicación de una metodología concreta (MUA metodología

utilizada en el aula), que facilita el desarrollo en el aula de tareas de diálogo (TAD tarea de actividad de diálogo), de escritura (TAE tarea de actividad escrita) y de educación musical (TEM tarea de educación musical). Narrativamente la descripción es planteada por la profesora de la siguiente forma:

"se encuentra en una planta baja, mide 47 metros cuadrados, muy luminosa y ventilada, con mesas bipersonales, cuatro armarios altos y dos bajos, dos pizarras. Mucho material socializador. Ideal! . Comenzamos haciendo la asamblea, que como todos los lunes se realiza para contar aquello que más les ha gustado del fin de semana. Hoy concretamente se basó, no en las vivencias del sábado y el domingo, sino en el viaje realizado el viernes a Tenerife por "La escuela navega", cuyo itinerario elegido fue el de la Ruta de Anaga y Planetario con el Museo de las Ciencias . Ellos se centraron en las experiencias vividas y ya, estusiasmados pensando en el curso próximo para hacer la del "Loro Parque", que ya más o menos tiene información por folletos y por lo que les he contado que podrían ver. Esto nos llevó tres cuartos de hora.

Luego pasamos a completar un cuadernillo sobre el tema, que nos había facilitado el Cep de Tenerife, a modo de dibujos, pues son niños de primero y segundo de primaria. Clima, ruta entre islas, medios de comunicación utilizados, dibujar lo que más les gustó, fauna del lugar, vegetación del lugar...al finalizar se realizaron dos murales: uno con las hojas recogidas en el lugar y otro, con las plantillas de tronco de árboles con calco, para que observaran las diferencias, esto tuvo un tiempo de dos horas restando los treinta minutos de recreo y ya la media hora final se dedicó a ensayar los bailes canarios de "El Pavo" y "La Carraqueña" junto con una obra instrumentalizada que también tenemos, para celebrar el día de Canarias al final del curso (fiesta que no se pudo celebrar en su momento)" (11).

Todo ello nos arroja la representación que respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias:

Cuadro 250. Caso 11 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
11.1	CEA	1
11.2	MUA	1
11.3	TAD	1
11.4	TAE	1
11.5	TEM	1

Caso 12

Las características espaciales del aula (CEA características espaciales del aula) junto con la tarea que puede desempeñar la profesora (TAP tarea de actividad del profesor) en un espacio determinado (DEA distribución del espacio en el aula) con mayores indicaciones a medida que avanza la jornada escolar (TAP tarea de actividad del profesor), permite el desarrollo de la actividad psicomotriz (TPE tarea de actividad de psicomotricidad fuera del aula), de la actividad musical (TEM tarea de educación musical), además del juego (TAJ tarea de actividad de juego), las actividades de grafomotricidad (TAG tarea de actividad de grafomotricidad) y de psicomotricidad

(TPA tarea de psicomotricidad en el aula), configuran el abanico de tareas desarrolladas por los alumnos de su aula.

Ahora bien en otro orden de cosas señalar que, además de lo anteriormente expuesto, es necesario destacar las diferentes tareas realizadas: tarea de refuerzo realizada (TRA tarea de refuerzo en el aula), de educación plástica (TEP tarea de educación plástica) y de educación musical (TEM tarea de educación musical). Especial espacio textual y reflexivo ocupa la explicitación de la metodología (MUA metodología utilizada en el aula) y de los aspectos (AEO aspecto de la evaluación observado en la actividad) y técnicas utilizadas en la evaluación (TEV técnica de evaluación utilizada). La representación gráfica de la relación códigos-frecuencias sería la siguiente:

Cuadro 251. Caso 12 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
12.1	CEA	1
12.2	TAP	2
12.3	DEA	1
12.4	TFE	1
12.5	TEM	2
12.6	TAJ	1
12.7	TAG	1
12.8	TPA	5
12.9	TRA	1
12.10	TEP	1
12.11	MUA	1
12.12	AEO	1
12.13	TEV	1

Descriptivamente la narración de sus planteamientos vienen dadas en los siguientes términos :

" Situación con dos ventanales hacia el naciente. Tiene 56 metros cuadrados. Además tutoría, baño del profesor, ducha, 3 baños y 3 lavabos adecuados a la edad de los niños de 3 años. Entrada a las 9 horas, saludo (ya es un hábito). Paso lista y como es habitual se levanta el niño-a que nombro con apellidos y nombre, deja su silla colocada. Va a sentarse a la alfombra a la pata coja, los de 4 con la izquierda y los de 3 con la derecha (trabajo la lateralidad). Ya, todos en la alfombra explico la tarea del día, se aclararan dudas y doy normas precisas: orden y respeto a los compañeros. Primera tarea: psicomotricidad con aros, como el día es espléndido y la temperatura agradable, hacemos la sesión en el patio. Duración 45 minutos. Luego en el mismo patio y como terminación juego de las estatuas de sal. Hacia las 10 horas entramos, descansamos unos minutos, después de este pequeño descanso oyendo música suave, vamos al baño, lavado de manos, toman de agua y a continuación la merienda,

sacan de la mochila un paño que extienden encima de la mesa para colocar la comida (yogourt, bocadillo), comen, recogen el paño doblado para sacudirlo en la papelera y limpio ya, lo doblan y lo ponen de nuevo en la mochila y el vaso lo lavan y lo colocan en su lugar (esto es una rutina que con el paso del curso se ha convertido en un hábito). Después, juegos de mesa (puzzles, dominó..). Hacia las 10-10.45 horas cambiamos de actividad: grafomotricidad: repasar la espiral (ficha) pero antes, actividades previas: a) caminar por la clase, agarrados de la mano formamos una espira, b) hacer una espiral en el suelo con una cuerda, c) repasar la espiral hecha en la pizarra y d) hacerla en el aire

Recreo

Picado-pegado y transparencia del número seis, dibujado y pintado de ayer.

Actividades para reforzar el número seis. Canción, formar conjuntos ..etc.

Plástica: realizar una composición libre con un triángulo, un rectángulo, un cuadrado y un círculo.

Expresión musical (los niños deben salir alegres para que al siguiente día, el ambiente sea favorable y seguro)

Salida a la 13 horas

(Metodología: activa, manipulativa, los niños estimulados participan activamente como sujetos de su propio aprendizaje, elaborando sus propias aprehensiones de la realidad)

(Evaluación: observación de a) actitudes, b) las estrategias que utiliza para una tarea y c) cómo afrontar una dificultad)

(Autoevaluación: la entrevista o diálogo, análisis y valoración)" (12)

Caso 13

No contesta a la reflexión planteada en esta viñeta.

Caso 14

Las características espaciales del aula (CEA características espaciales del aula), nos introducen en una jornada laboral propia del desarrollo de tareas de diálogo (TAD tarea de actividad de diálogo), de escritura (TAE tarea de actividad escrita), de psicomotricidad (TPA tarea de psicomotricidad en el aula).

Todas ellas permiten una estructura de trabajo donde la actividad del profesor forma parte del patrón instructivo (TAP tarea de actividad del profesor), al igual que la actividad del alumno (TAA tarea de actividad del alumno), que le permite poner en práctica el desarrollo metodológico concreto (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula), para realizar ciertas actividades:(TAD tarea de diálogo en el aula), (TAA tarea de actividad del alumno) y (TEM tarea de educación musical). Los eventos educativos de esta profesora responden a la siguiente narración:

" Situada en la segunda planta del colegio. De 20 metros cuadrados de superficie. Bien ventilable, es la única cualidad positiva.

8.30 horas. La entrada al aula fue a las ocho treinta de la mañana. La primera actividad fue el diálogo libre de cada uno de ellos/as: donde se ha observado, que en general apestaban los lugares de vacaciones (oídos en sus familias):

9.15 horas. Decida esta participación colectiva he dirigido la actividad rutinaria hacia las fichas individuales: recortar, pegar objetos para el aire y la tierra. Así también completaban el paisaje con pegatinas-lateralidad en el libro-Paletas nº 3- o hacer puntillas, líneas en la cuadrícula de 8mm (todos debían realizar las tres actividades, aunque el orden era a su antojo.

Se observó las preferencias en el orden de realización atendiendo a las diferencias individuales.

11.05 A la once salieron al recreo, interdisciplinar, ya que se reúnen con todos los demás niveles.

11.35 Taller de plegado o doblado de papel-construcción de un abanico, donde se les dio observación directa del doblado por mí y luego cada uno. Finalmente, el que lo realizaba ayudaba a otro alumno/a. Fue emocionante el que se asociaran con otro/a compañero/a para enseñarle a hacerlo y finalmente las utilizaron, pues ha habido mucho calor.

12 horas Se volvió a la normalidad al aula con la frase "...a limpiar la casa", todos colocaban el material en su sitio correspondiente: rincón del papel, papeleras.

12.15 horas Se realizó, en el grupo clase, 16 alumnos el diálogo sobre lo realizado, haciendo hincapié en que expresaran su labores preferidas, hechas hoy. Hay varios alumnos/as que no pronuncian correctamente la "z", por ello les hice jugar a los coches, conduciéndoles y produciendo el sonido característicos "rrrrrr" lque les encanta!. Seguidamente escucharon y bailaron las canciones de una cinta cassette que había traído Raquel (una alumna de estatura muy pequeña, pero grande y alta en atención, disciplina, participación, en todo su aprendizaje). Las canciones eran tradicionales "El cochecito leré .."

12.40 horas Salida. Se les notaba felices. Mi despedida hacia ellos/as siempre con alguna ilusión para el nuevo día "mañana". "Traeré mañanas otras canciones y caramelos". ¡Un beso para todos!" (14)

Gráficamente la secuencia relacional códigos-frecuencias es la siguiente:

Cuadro 252. Caso 14 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
14.1	CEA	1
14.2	TAD	2
14.3	TAE	1
14.4	TFA	1
14.5	TAP	1
14.6	TAA	2
14.7	EMA	1
14.8	TEM	1

Caso 15

Las características espaciales del aula (CEA características espaciales del aula), además de la estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada), perfilan y justifican las diferentes tareas realizadas en el aula, por parte del profesor (TAP tarea de actividad del profesor) y del alumno (TAA tarea de actividad del alumno). La estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada), es planteada ante cambios de actividad de los alumnos (TAA tarea de actividad del alumno) o de tareas de actividad musical (TAM tarea de actividad musical). El relato presentado por la profesora se realiza en los siguientes términos:

" alumnos de 5 años junto con 4 años, más de 1 er nivel y 2º nivel. Poco espacio. Ayer día 5 de junio al salir del colegio Cathaysa Atonso 4 años se puso caprichosa porque quería ir a casa de Ramón a jugar con su gato. Su madre que llevaba prisa, no la dejó y Cathaysa se fue llorando desconsolada. Me dio mucha lástima de la chiquilla y pensé que lo mejor era que Ramón llevara su gato al colegio y así todos disfrutamos de su presencia en el centro. Además, no vendría mal ya que hace muy poco tiempo hemos terminado con los animales "como tema y unidad."

Así que no me lo pense más y el día 6-Junio-1995, Ramón fue a su casa a buscar a su gato. La clase hoy iba a ser motivada e interesante y además como siempre globalizadora. Nuestros iban a ser personales, animales y materiales. Ramón orgulloso con su gato se lo presto un ratito a Cathaysa y a ella se le veía muy feliz. Nos sentamos después de realizar las rutinas diarias de la clase en un gran grupo (asamblea) y esperamos con algunas preguntas (torbellino de ideas). Lenguaje oral. Preguntando yo y ellos contestan:

¿Qué come? unos dicen pescado, leche, gofio amasado

¿Tiene pelos? observación directa

¿Son suaves o ásperos? cualidades de las cosas

¿Cuántas patas tienes? cuantificadores matemáticos

¿Nace de la barriga de la madre?

¿Es viejo o joven? conceptos

¿Es grande o pequeño? conceptos básicos

¿Huele bien o mal?

¿Le gusta estar con nosotros?

¿Dónde debe de estar?

Algunos me dicen que amarrado, yo aprovecho para decirles que los animales tienen el derecho igual que nosotros de estar libres.

Y así fueron surgiendo preguntas y respuestas, comentarios y buen humor.

Al final de esta charla, propusimos que si le cantábamos una canción se pondría muy contento y recordaría la visita al colegio.

Decidimos que era fabulosa la idea y nos pusimos a cantar.

Canción: "Estaba el señor don gato, sentadito en su tejado....." (se práctica haciendo gestos y cambiando la voz)

Jugamos a la soga de Raquel y cantamos: "uno, dos, tres y cuatro, Ramón tiene un gato con los ojos de cristal y la barriga de trapo..."

El gato ya no hay quien lo aguante y lo mandamos a casa. Estamos cansados y necesitamos descansar un poquito. Les gusta mirar las revistas que disponemos en la clase, y yo aprovecho para decirles que busquen animales con pelos, y los vayan recortando para luego pegarlos en un mural de papel continuo.

Ya casi es la hora del recreo y me recuerda la otra clase que hoy íbamos a ensayar el cuento "El hada de la música" (este cuento es instrumentado)

Cuando entramos del recreo y todos estamos de acuerdo y con ganas de ensayar el cuento empezamos a jugar:

1- adaptamos a el espacio

2- un grupo de niños (infantil y primero) se colocan en el centro de la clase (simulan que son animales, conejos, perros, ardillas, gatos..)

3- otro grupo (2º,3º,4º) son pajarillos que viven en el bosque (se colocan en un rincón de la clase)

4- un niño hace de búho (se coloca en un rincón de la clase)

5- una niña hace de hechicera (se coloca en un rincón de la clase)

6- una niña hace de hada de la música y se coloca en un rincón de la clase.

Los pajarillos tienen cada uno campanillas, crótalos, etc.

-El hada puede tener una flauta, metalófono o placas

- El búho puede tener una acarina (especie de flauta)

-La hechicera puede tener (picas..)

- Los animalillos hacen gestos

Mientras narramos el cuento, cada grupo hará lo que se dice y tocarán los que tienen instrumentos. Ej. animalillos. Suena la música del hada y todos empiezan a dormirse
-Cuando el grupo va a preguntar a los pajarillos donde está el hada, estos tocan muy suavemente sus instrumentos y luego le contestan
-Se preguntan al búho y este toca el instrumento y luego le contesta.
Al final del cuento, la hechicera le indica a los animales donde está el hada de la música y éstos van a preguntar por qué ya no toca y ellos le convencen para que vuelva a hacerlo y así podrán dormir mejor" (15)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 253. Caso 15 Características del aula

	Códigos	Frecuencias
15.1	CEA	1
15.2	EMA	2
15.3	TAF	1
15.4	TAA	4
15.5	TAM	1

Caso 16

El caso número dieciséis no responde de forma reflexiva a la cuestión planteada.

2.3.3. Juego: papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización

Caso 1

Los diferentes juegos que realiza la profesora identificada como el caso número uno son múltiples y variados. De este modo nos encontramos juegos como los denominados con toques (TJT tarea de juego con toques), golpes (TJG tarea de juego con golpes), salpiqueos (TJS tarea de juego con salpiqueos), intercambios (TJI tarea de juego con intercambios), de creación (TJC tarea de juego con creación) y de expresión corporal (TJE tarea de juego con expresión corporal). El tipo de juego desarrollado es descrito por la profesora de la siguiente forma:

"Jugamos en el agua". Justificación: ambiente festivo (penúltimo día de clase), excesivo calor. Llenamos de agua las "conchas" y nos pusimos alrededor. Las tocamos, las golpeamos, nos salpicamos, pasamos trocitos de corcho, hicimos pompas de jabón. Y luego un baño general con la manguera" (01)

Todo ello origina el siguiente gráfico relacional de los códigos con las frecuencias:

Cuadro 254. Caso 1 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
1.1	TJT	1
1.2	TJG	1
1.3	TJS	1
1.4	TJI	1
1.5	TJC	1
1.6	TJE	1

Caso 2

Los denominados juegos de marcar (TJM tarea de juego de marcar) o de invitación (TJN tarea de juego de invitación), determinan el flujo de juegos realizados un día normal de clase. La narración descrita del tipo de juego realizado gira en los siguientes términos:

"Con un teléfono confeccionado por los niños con cartulina y los números pintados unos y otros dibujados, recortados y pegados. Hemos realizado un juego en que todos participaban llamándose y contestando. Marcaban cada uno el tres, al que llamaba y hacia llamadas para invitarse a merendar, ir a la playa o a algún cumpleaños, etc. Así les enseñé el manejo del teléfono y su utilidad" (O2)

Como consecuencia de ello obtenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 255. Caso 2 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
2.1	TJM	1
2.2	TJN	1

Caso 3

El caso correspondiente al profesor de la Carpeta docente tercera, nos manifiesta la reflexión de un docente que le concede atención a los materiales utilizados en el juego (MUJ materiales utilizado en el juego), además de los medios didácticos utilizados (EMD explicitación de los medios didácticos utilizados en el juego), la distribución espacial de los alumnos (UAJ ubicación del alumno en el juego) y al desarrollo de la actividad con explicitación de la profesora (APJ actividad de la profesora ante el juego) y la puesta en marcha de la regla del juego (RAJ regla de aplicación del juego). Narración descrita sobre el juego en los siguientes términos:

"Materiales: círculos de cartulina roja de 15 cm de diámetro y círculos de cartulina azul de 25 cm de diámetro. Cuerdas largas. Posición: las cuerdas se colocan, las cartulinas creando

una osadera de círculos rojos y azules. Representa un río. Los alumnos/as se situarán al lado de una de las cuerdas. Los círculos se dispondrán atendiendo al esquema rítmico, los rojos representan a las corcheas y los azules a las negras. Todos los niños pasearán por una orilla del río marcando el esquema rítmico. Cuando la profesora utilice la pandereta, los niños reaccionarán como las ranas y pasarán el río pisando sobre las cartulinas de forma rítmica. Cuando utilice las claves, los niños reaccionarán como las ardillas y pasarán el río dando pequeños saltos sobre la cartulina. El juego terminará cuando todos los participantes hayan pasado de una orilla a otra" (03)

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto el cuadro siguiente nos demuestra la relación códigos-frecuencias presentadas:

Cuadro 256. Caso 3 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
3.1	MUJ	1
3.2	EMD	1
3.3	UAJ	1
3.4	AFJ	1
3.5	RAJ	1

Caso 4

Actividad del juego señalando las instrucciones dadas por la profesora (AJP actividad del juego del profesor) y las que deben realizar los alumnos (AJA actividad del juego de los alumnos), delimitan el panorama de la realidad presentada por esta profesora en relación a los juegos. Veamos el relato de uno de los juegos desarrollados por una de las profesoras participantes en el Curso de Especialización:

"Juego: Plantar flores. Como planta usted las flores a la moda, (bis). Yo las planto con las manos. Y los niños dan palmadas con la mano. Luego las plantas con los pies, con la cabeza, con el codo, etc." (04)

De forma gráfica obtenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 257. Caso 4 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
4.1	AJP	1
4.2	AJA	5

Caso 5

La distribución del espacio en el aula (DEA distribución del espacio en el aula) necesario para desarrollar la observación de los juegos (AOJ actividad de observación del juego) y el papel desempeñado por la profesora para el desarrollo del juego

planteado (AJP actividad del juego del profesor), nos determinan unas breves pinceladas del desarrollo de una actividad de juego en el aula. La narración realizada por esta profesora es la siguiente:

"Hemos jugado en el "Rincón de juegos simbólicos". El título: "la familia". Allí los niños representaban el personaje que les gustó. Siempre observando la relación entre ellos y canalizando un poco el juego. Por ejemplo, si ellos dicen que son abuela y abuela comentarle y aclararle que representan el papel de la familia" (05)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias:

Cuadro 258. Caso 5 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
5.1	DEA	1
5.2	AOJ	1
5.3	AJF	1

Caso 6

Un juego normal desarrollado en un día de clase, a una hora determinada, para la profesora de la Carpeta docente número seis, podría responder a un juego de expresión corporal (TJE tarea de juego de expresión corporal) que cubra un objetivo concreto (OAJ objetivo de la actividad del juego). Su relato de un juego lo presenta de la siguiente forma.

" La pantomima. Consiste en que el niño se exprese con el gesto corporal, sin servirse de la palabra, por medio de movimientos que expresen sus emociones, sentimientos, ideas. Aunque no es un juego propio para niñas, lo realice para ver como reaccionaban y lograr que el niño conozca su cuerpo y movilizar sus diferentes partes, también para fomentar la observación y desarrollar ideas. Al principio consta un poco porque los niños no estaban acostumbrados, pero en otra sesión reaccionaron mejor y comprendieron mejor el juego" (06)

De forma gráfica la representación de los códigos encontrados y su relación con las frecuencias nos determina el siguiente cuadro:

Cuadro 259. Caso 6 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
6.1	TJE	1
6.2.	OAJ	1

Caso 7

Un juego desarrollado en su aula de Educación Infantil podría estar encaminado al desarrollo de los aspectos simbólicos en el alumno de esta etapa (TJS tarea de juego simbólico). Todo ello determina el siguiente cuadro:

Cuadro 260. Caso 7 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
7.1	TJS	1

La narración puntual realizada por esta profesora se realiza en los siguientes términos:

"Hemos jugado en el Rincón de Juegos Simbólicos. Título: La Familia. Donde los niños representaban el personaje que les gustaba. Siempre observando la relación entre ellos" (07)

Caso 8

Un juego donde se desarrolla la concepción numérica (TJN tarea de juego numérico), junto con ciertas actividades de psicomotricidad (TAP tareas de actividad de psicomotricidad) y de otras áreas de conocimiento (TAA tarea de actividad del alumno), permiten definir una estructura de desarrollo de la actividad del juego en un aula y para un profesor. De forma descriptiva el tipo de juego que se realiza es planteado de la siguiente forma:

"Juegos para contar los números hasta el nueve. Jugar a los bolos tirando con una pelota nueva botes o botellas de plástico, colocados en el suelo, en los que haya metido un poco de arena para facilitar su estabilidad. Los niños tiran por orden la pelota y cuentan colectivamente los bolos tirados por cada uno, mientras los coloco de nuevo en su lugar. Otro juego es: dibujar un círculo grande en el suelo y a una cierta distancia, una raya. Los niños se colocan por orden detrás de la raya y tiran 9 pelotas hechas con papel de plástico, procurando que queden dentro del círculo. Contar colectivamente después de cada tirada, las pelotas que ha conseguido meter cada niño en el círculo" (08)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias.

Cuadro 261. Caso 8 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
8.1	TJN	1
8.2	TAP	1
8.3	TAA	1

Caso 9

Ante la organización del recurso básico y necesario para el desarrollo instructivo en su aula (RUJ recurso utilizado en el juego), los alumnos van realizando las actividades demandadas por el profesor (AJA actividad del juego del alumno). Todo ello implica la aplicación de una regla de juego determinada (RAJ regla de aplicación del juego) para el logro puntual de un objetivo (OAJ objetivo de la actividad de juego).

A modo descriptivo la narración es planteada de la siguiente forma:

"El juego que hoy hicimos fue del verano. Utilizamos unas fichas y cada niño con lo que se nombrara iba formando el laberinto hasta que perdían. El que más fichas tenía. De esta manera aprendían: las prendas de vestir, los alimentos, en especial las frutas, las vacaciones. Esta actividad es de "juego educa" (00)

La relación de los códigos con las frecuencias detectadas responden al siguiente cuadro:

Cuadro 262. Caso 9 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
9.1	RUJ	1
9.2	AJA	1
9.3	RAJ	1
9.4	OAJ	1

Caso 10

El tipo de juego desarrollado (TJU tipología del juego utilizado) y la estrategia metodológica aplicada (EMU estrategia metodológica utilizada), configuran los pilares básicos del juego para esta profesora. Un día de clase es narrado de la siguiente forma:

"Un día de clase, en el que nos interesaba que los alumnos despidieran el curso con un buen recuerdo: realizamos juegos de emparejar zapatos, el zapato de cristal, juegos de corro, con los ojos vendados distinguir y reconocer lo que otro niño le daba para comer; juegos de agua y con los ojos vendados dar chocolate con cuchara otro niño" (10)

Todo ello implica el siguiente gráfico de códigos y sus repeticiones constantes de actividades:

Cuadro 263. Caso 10 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
10.1	TJU	1
10.2	EMU	1

Caso 11

La estrategia metodológica aplicada en su aula (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula), además de la actividad que realiza el alumno (AJA actividad de juego del alumno), junto con la regla de aplicación del juego (RAJ regla de aplicación del juego) y las indicaciones del profesor (AJP actividad de juego del profesor) dibujan el patrón de desarrollo de un juego para esta profesora (AJD actividad de juego del diálogo). El juego "El ciego y el lazarillo":

" Se distribuyeron por parejas, un niño se hizo de ciego, cubriéndose los ojos, el otro hizo de lazarillo, que iba orientando al ciego en el espacio de la clase. El lazarillo nos hablaba, a no ser que fuera para preguntar al ciego ¿dónde estás? ¿te encuentras cerca o lejos de la puerta?. Si no aciertan pueden mirar para ver dónde se hallaba. Se volvía a tapar los ojos y seguía el juego. Yo intentaba que el lazarillo seleccionara objetos diferentes donde se apreciaran contrastes de texturas, tamaños, temperaturas. Se combinan los roles" (11)

Cuadro 264. Caso 11 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
11.1	EMA	1
11.2	AJA	1
11.3	RAJ	1
11.4	AJP	1
11.5	AJD	1

Caso 12

La regla de aplicación del juego es la base de esta profesora para desarrollar el juego en su aula de Educación Infantil (RAJ regla de aplicación del juego). Descriptivamente el juego es descrito por esta profesora del siguiente modo:

"La Estatua de Sal". Un niño vuelto hacia la pared dice en voz alta: "pampa 1, pampa 2, pampa 3 y se vuelve y los compañeros que intenta acercarse a él, en ese momento tienen que quedar como estatuas, el que se mueve, vuelve a la salida. Vuelta otra vez...hasta que uno llega a tocar la pared. El que está de espalda corre a coger a otro compañero (si lo consigue) al que coja se queda de contador" (12)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 265. Caso 12 Tipo de juego en el aula

	Códigos	Frecuencias
12.1	RAJ	1

Caso 13

La actividad del alumno en este caso radica para la profesora en el diálogo (ADA actividad de diálogo del alumno) y la aplicación de una regla determinada (RAJ regla de aplicación del juego) para el buen desarrollo del juego planteado. Veamos una de las descripciones realizadas por la profesora en relación al juego:

"Salen de la clase cuatro alumnos. A tres de ellos se les da el nombre de un personaje de un cuento en concreto. El que queda es un personaje de otra historia. Después de esto entran en el aula. Los demás compañeros hacen preguntas, todas las que crean convenientes, por turno y ordenadamente. Los protagonistas solo pueden contestar "sí" o "no". Finalmente el juego consiste en adivinar de que cuento se trata, el nombre de los tres personajes principales y cual es el que está fuera de este cuento. (Con esto trato de categorizar y generalizar fundamentalmente. A ser coherentes en las preguntas, discriminar y destacar)" (13)

La representación de los códigos vendría determinada de la siguiente forma:

Cuadro 266. Caso 13 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
13.1	ADA	1
13.2	RAJ	1

Caso 14

Un juego desarrollado en el aula por la profesora perteneciente a la Carpeta docente número catorce, responde a un patrón de desarrollo de actividad relacionado con el desarrollo lógico-matemático (ALM actividad del desarrollo lógico matemático), con actividades de psicomotricidad (APA actividades de ejercicios de psicomotricidad) que implican al alumno (AJA actividad de juego de los alumnos), además de la distribución espacial determinada (DEA distribución del espacio en el aula). Posteriormente el desarrollo del mismo gira en torno a la educación musical (AEM actividad de educación musical), con la continua inmersión del alumno (AJA actividad de juego de los alumnos) y la vuelta a la calma después de la constante actividad (ARA actividad de relajación en el aula).

Una descripción propia de esta profesora es desarrollada de la siguiente forma:

"Penúltimo día de clase. Hoy día veinte de junio de 1995, hemos vivido en el colegio mis alumnos y yo un día relajado, tranquilo, donde desde el primer momento se les ha dado a los niños/as oportunidad para ir al rincón de clase preferido. Y unos han preferido jugar libremente con los bloques lógicos a los que siempre les dedicaba un elogio. Otros jugaban con los muñecos. Algunos hacían collares de maderas, etc. Todo a libre voluntad. Cómo es lógico, el penúltimo día de clase. Finalmente les propuse jugar a ¿dónde están las llaves? (que les encanta). Retiré las mesas y sillas hacia la pared para ganar espacio y se dividieron en dos líneas y cantaron caminado al compás hacia delante y hacia atrás la canción. También les propuse jugar al juego del "rastreo", tumbados en el suelo, les dije "fresquito 2". Dado el gran calor que ha habido. Así sucesivamente. Finalmente que durmieran en esta postura de "boca abajo", porque hacia mucho calor, con la finalidad de que se relajaran antes de salir del aula

hasta mañana. Lo siento el ser directora de los juegos finales pero fue necesario. Lo digo porque la primera cualidad del juego es la libre expresión del niño/a. Las propias vivencias expresadas a su través. Lo que si hice bien fue participar con ellos/as animándoles. Todos participaron con alegría" (14)

Cuadro 267. Caso 14 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
14.1	ALM	1
14.2	AFA	1
14.3	AJA	2
14.4	DEA	1
14.5	AEM	1
14.6	ARA	1

Caso 15

La estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) con involucración de los alumnos (TAA tarea de actividad del alumno) y el esclarecimiento de las reglas del juego (RAJ regla de aplicación del juego) formatean el esquema de desarrollo de un juego para este caso concreto. La actividad continúa en el alumno determinando el siguiente esquema: (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula)-(TAA tarea de actividad del alumno)-(TAA tarea de actividad del alumno)-(RAJ regla de actividad del juego). De lo que resulta la siguiente representación:

Cuadro 268. Caso 15 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
15.1	EMA	2
15.2	TAA	3
15.3	RAJ	3

El relato presentado por la profesora es el siguiente:

"1) Juego de las frases (adivinanzas), 2) El anillo escondido (les gusta bastante)

1) En gran grupo (asamblea) jugamos a adivinar que palabra o palabras de la primera frase y la segunda. Ej. Juan viene al colegio desayunado. Juan viene al colegio aseado. María tiene un perro. María viene con un perro

Ej. Otras frases se hacen cortas y ellos le van añadiendo palabras para hacerlas más larga.

Ej. Otra frase se dice, y en la segunda se le quita una palabra y ellos tienen que adivinar que palabra es. Pedro va al campo con su papá. - Pedro va al campo. El que pierde y no adivina tiene que hacer algo que le diga un amigo/a. Ej. Tiene que andar a la pata coja. Tiene que andar de puntillas. Tiene que ir empujando una pelota con la cabeza (arrastrándose por el suelo).

2) El anillo escondido. En corro de pie todos. Un niño tiene un anillo y lo va a esconder, yo u otro niño cierra los ojos y el lo esconde. Cuando abro los ojos, ellos empiezan a cantar la

canción "un anillo escondido...". La canción se canta a diferente altura de voz, según esté uno cerca (fuerte) o lejos (débil) del anillo. Cuando se encuentra, yo o el niño que le buscó le toca esconderlo y otro niño buscarlo" (15)

Caso 16

El objetivo desarrollado (OAJ objetivo de la actividad del juego) y el recurso utilizado para la aplicación del juego (RUJ recurso utilizado en el juego), forman los dos pilares básicos para el desarrollo de un juego en este caso. La descripción de un juego la realiza del siguiente modo :

"Explicaré una clase que hicimos los últimos días de clase. Este juego lo "aproveché" para saber los sentimientos de los niños sobre cómo pensaban acerca del curso que habían terminado y que querían para el próximo curso. Utilicé el teatro de Guiñol. Los personajes eran: una niña que veía por primera vez a la escuela y los niños que habían terminado el curso. El texto fue libre y espontáneo, sin ensayo porque el objetivo lo requería así. Fue muy provechoso ya que a mi nivel hizo reflexionar" (16)

Lo que implica que la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias.

Cuadro 269. Caso 16 Tipos de juegos en el aula

	Códigos	Frecuencias
16.1	OAJ	1
16.2	RUJ	1

2.3.4. Espacio: utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución

Caso 1

Un día normal de clase el desarrollo espacial queda delimitado por un espacio tripartito (TEU tipo de espacio utilizado), apoyado en unos criterios de distribución concretos (CDE criterio de distribución del espacio).

Cuadro 270. Caso 1 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
1.1	TEU	3
1.2	CDE	1

Estos son descritos del siguiente modo:

"- hay unos espacios fijos: rincones o zonas de construcciones, de la casita, disfraces, zona tranquila (cuentos, descanso..), artística (plástica) y zona de encuentros. Algunas zonas

cambian en función de los intereses de los niños/as y de la Unidad Didáctica que se esté trabajando" (O1)

Caso 2

Importante papel juega las mesas del alumno para esta profesora (UMA ubicación de las mesas en el aula) de ahí su delimitación en el aula, al mismo tiempo que establece una tipología de espacio cuatripartita (TEU tipo de espacio utilizado) con especial clarificación en el espacio del aula (DEA distribución del espacio en el aula) y en la ubicación de su mesa en el contexto de trabajo diario (UMP ubicación de la mesa de la profesora). De forma descriptiva la narración realizada por la profesora se realiza de la siguiente forma :

"Tengo las mesas colocadas separadas para cuatro niños, tengo un rincón con los juguetes, otro con los materiales de trabajo, otro donde se orientan en gran grupo y otro con ficheros individuales y su material individual. Además un banco donde se sienta el que quiere y mucho espacio libre en la clase para colocarse en las entradas y salidas y andar de un lado a otro. La mesa de la profesora está aparte, cerca de ellos para sentirse" (O2)

La representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias:

Cuadro 271. Caso 2 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
2.1	UMA	1
2.2	TEV	4
2.3	DEA	1
2.4	UMP	1

Caso 3

La existencia de criterio para la distribución espacial (CDA criterio de distribución del aula) y la distribución espacial del aula en tres espacios (DEA distribución del espacio según la actividad), delimitan la visión espacial del aula de Infantil para esta profesora.

Cuadro 272. Caso 3 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
3.1	CDA	1
3.2	DEA	3

De forma narrativa la descripción del caso que nos ocupa se realiza de la siguiente forma :

"La distribución de la clase está hecha por zonas, talleres y rincones que permiten realizar acciones diferentes en un mismo momento (individualización), es más rica en estímulos y

potencia. Desarrolla la autonomía. Para realizar la "conversación", estamos en la zona de alfombras. Para el pensamiento lógico matemático: zona de manipulación y exploración y para la psicomotricidad, zona de movimiento y desplazamiento" (03)

Caso 4

La distribución espacial de esta profesora responde a un dibujo espacial de 6 piezas enganchadas, pero al mismo tiempo inconexas entre sí (TEU tipo de espacio utilizado). La narración realizada por la profesora se presenta a modo de síntesis de la siguiente manera:

"Espacio sensorio-motriz, espacio simbólico, espacio manipulativo, espacio cognitivo, espacio descanso y espacio de gran grupo". (04)

El cuadro presentado atendiendo a la realización en el aula sería el siguiente:

Cuadro 273. Caso 4 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
4.1	TEU	6

Caso 5

Cuatro distribuciones espaciales (DEA distribución del espacio según la actividad) en un aula de Educación Infantil es el esquema delineado en relación al espacio por esta profesora. La profesora argumenta la distribución espacial de la siguiente forma:

"Para asamblea y juegos manipulativos-la alfombra. También para rincón de descanso y cuentos. Juegos simbólicos en las casitas y alrededores. Trabajo personal. Rincón de trabajo de mesa" (05)

Cuadro 274. Caso 5 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
5.1	DEA	4

Caso 6

Más que el tipo de espacio, en este caso, detectamos una reflexión orientada hacia los diferentes criterios de distribución del espacio (CDE criterio de distribución del espacio en el aula). La profesora argumenta de la siguiente forma la organización espacial:

"El espacio en el aula lo distribuyo de dos maneras de tal forma que cada niño tiene su puesto propio, en el realiza las diferentes actividades y también tengo zonas de diferentes actividades, en que los niños van pasando por todas y desarrollan distintas tareas. Tengo más experiencia en el primer, aunque no es la más ideal. Gracias al curso de Infantil me voy adentrando, con un poco de miedo en el 2º" (06)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias.

Cuadro 275. Caso 6 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
6.1	CDE	2

Caso 7

Distribución espacial múltiple nos presenta la profesora de la Carpeta docente siete (DEA distribución del espacio según la actividad). Narrativamente la distribución espacial se dibuja de la siguiente forma:

"Para asamblea y juegos manipulativos, la alfombra. Rincón de descanso, los cuentos. Juegos simbólicos en las casitas y alrededores. Trabajo personal-Rincón de trabajo-mesa" (07)

La representación gráfica de los códigos resulta de la siguiente forma:

Cuadro 276. Caso 7 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
7.1	DEA	4

Caso 8

La distribución espacial según la actividad podría ser, al menos en este caso, de varias formas (DEA distribución del espacio según la actividad), sin olvidar el mobiliario (DMA distribución del mobiliario en el aula). Argumentaciones dadas por la profesora justifican la codificación planteada:

"Como mi aula no es muy grande, el espacio lo tengo bastante limitado y lo distribuyo así: rincón de la casita, de la biblioteca, de plástica, de teatro y tres grupos de mesas en el centro para trabajar" (08)

Gráficamente la codificación obtenida responde al siguiente esquema:

Cuadro 277. Caso 8 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
8.1	DEA	4
8.2	DMA	1

Caso 9

El criterio de distribución espacial atendiendo a la actividad (DEA distribución del espacio según la actividad) origina en este caso, múltiples distribuciones espaciales. La narración de esta profesora responde a la siguiente narración :

"- a) espacio al fondo donde trabajamos la psicomotricidad, b) en el otro extremo las mesas y sillas para la elaboración de la ficha, c) en el centro los juegos a realizar, los legos, los puzzles, los rompecabezas" (09)

La representación gráfica de los códigos responden al siguiente esquema de frecuencias:

Cuadro 278. Caso 9 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
9.1	DEA	3

Caso 10

Dos distribuciones espaciales bien delimitadas (DEA distribución del espacio según la actividad) originan la arquitectura espacial de la profesora perteneciente a a esta Carpeta docente. Descriptivamente los espacios son relatados de la siguiente forma:

"Hay espacios fijos y otros que cambian en función de la Unidad Didáctica a desarrollar, el interés del momento, etc." (10)

La representación de los gráficos se presenta atendiendo a los esquemas:

Cuadro 279. Caso 10 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
10.1	DEA	2

Caso 11

El criterio de agrupamiento de los alumnos (CAA criterio de agrupamiento de los alumnos) y la distribución del espacio (DEZ distribución del espacio por zonas) por zonas múltiples en el aula, responden al patrón del desarrollo de un juego en un día y clase normal de Educación Infantil. La distribución del espacio de su aula se delinean en el siguiente gráfico:

" 8 alumnos de 1º de primaria. 4 alumnos de 2º de primaria"

De forma gráfica la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias.

Cuadro 280. Caso 11 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
11.1	CAA	1
11.2	DEZ	6

Caso 12

La forma de como distribuir el espacio por zonas (DEZ distribución del espacio por zonas) es la premisa básica para la profesora correspondiente a esta Carpeta docente. Su distribución espacial en siete zonas configuran el espacio vital en su aula. Veamos algunas de ellas:

"zona de alfombra (lenguaje, asamblea, biblioteca, actividades colectivas). zona de cocina, zona de tienda. mesa de trabajo individual. zona de naturaleza. zona de música. zona de construcciones" (12)

De lo que resulta la siguiente distribución de frecuencias:

Cuadro 281. Caso 12 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
12.1	DEZ	10

Caso 13

Una vertiente doble de criterios de agrupamiento (CAA criterios de agrupamiento de los alumnos) condicionan la distribución espacial de esta profesora para el desarrollo instructivo en su aula. Dichos criterios son explicitados de la siguiente forma:

"Teniendo en cuenta que imparto un 4º nivel, los alumnos se agrupan de distintas maneras, a veces por afinidad (mismo nivel de conocimientos) y a veces se agrupan los más aventajados con los desfasados para ayudarles. Por tanto el espacio se distribuye conforme a los grupos citados anteriormente" (13)

Cuadro 282. Caso 13 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
13.1	CAA	2

Caso 14

Los criterios de distribución del espacio (CDE criterio de distribución del espacio) determinan que éste se estructure atendiendo a la actividad desarrollada (DEA distribución del espacio según la actividad). Distribución del espacio que a su vez está dependiendo del objetivo planteado.

"Depende del objetivo. En primer lugar van al lugar que más les agrada. Luego según los objetivos se colocaran, grupo clase o por subgrupos.. " (14)

Resultando la siguiente distribución de los códigos en relación a las frecuencias.

Cuadro 283. Caso 14 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
14.1	CDE	2
14.2	DEA	1

Caso 15

Al igual que algunos de los casos apuntados anteriormente, este profesor distribuye su espacio aula en múltiples zonas de trabajo durante el periodo instructivo (DEZ distribución del espacio por zonas). Cada espacio adopta sus dimensiones y actividades además de su denominación. El relato presentado por la profesora se desarrolla en los siguientes términos:

"Los espacios de mi clase son así: a cada espacio le he puesto un número para detallar el día de clase: 1- espacio sensorio-motor. 2- espacio manipulativo. 3- espacio cognitivo. 4- espacio descanso. 5- espacio simbólico. 6- espacio de las mesas de los alumnos. Las actividades propias son: Recibimiento y acomodación. Por todo el espacio que quiere (recibimiento) ya en su sitio para colocar sus mochilas y suéteres en sus percheros (acomodación).

1- Gran grito: charlas y preguntas sobre la actividad que vamos a realizar "juego"

2- Presentación de talleres y supuesta en marcha. Taller de pintura. Descubrimiento del color naranja y recoger todo.

3- Presentamos antes las grafías en la pizarra y ellos le repasan con el dedo, que ya se han trabajado en el aire, en el suelo con las sogas, etc.-en el gran grupo.

4- Descanso (2mn o 3 mn) Después del recreo presentamos en el gran grupo de forma lúdica y participativa la ficha que vamos a trabajar.

5- Juego a las casitas, a la tiendita, a vestir su muñeca, etc. Lo que quieran en el espacio del juego simbólico.

6-1- preparación de la salida.

Procuramos que salgan contentos para que vengan contentos al día siguiente" (15)

De todo ello resulta la siguiente relación de frecuencias:

Cuadro 284. Caso15 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
15.1	DEZ	6

Caso 16

Tres son las zonas vitales (DEA distribución del espacio según las actividad) necesarias para la distribución espacial de su aula. Zonas vitales que son definidas de la siguiente manera:

" Para las asambleas en un rincón específico, para el trabajo personal se dividen dos grupos (1ª y 2ª aparte o todos juntos). Solo tengo 5 alumnos y todos de primaria. Luego tenemos la tienda, la casita, la biblioteca, plástica. En definitiva unos rincones fijos y otros dependiendo de la actividad " (16)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 285. Caso 16 Distribución espacial

	Códigos	Frecuencias
16.1	DEA	3

2.3.5. Psicomotricidad: papel, aspectos básicos, áreas, lenguaje-juego, concepto, estructura, función

Caso 1

La actividad o actividades desarrolladas propiamente en relación a la psicomotricidad se regulan con la actividad del profesor (ARP actividad de recuerdo del profesor) y su correspondiente introducción de los conceptos del día (AEP actividad de explicación del profesor), para posteriormente pasar a la actividad pertinente (EAA ejercicio de actividad del alumno). Psicomotricidad planteada en los siguientes términos:

"Comienzo: recordamos las normas. Explicamos pasos del circuito. Desarrollo (gráficos sobre una cuadrúpeda, reptación, equilibrios, saltos.. Final: después de realizar varias veces el circuito hacemos el distanciamiento sobre papel continuo" (01)

De lo que resulta la distribución de frecuencias siguiente:

Cuadro 286. Caso 1 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
1.1	ARP	1
1.2	AEP	2
1.3	EAA	1

Caso 2

La distribución espacial de sus alumnos (DEA distribución del espacio en el aula) configuran una norma básica para el desarrollo de la psicomotricidad en su aula. Distribución espacial desarrollada en la siguiente argumentación:

"Se colocan los niños/as pegados en la pared, distanciados unos de otros. Estirando los brazos para rozar con la punta de los dedos a la punta de los dedos del otro niño. Luego bajan los

brazos, se unen un poco más, se cogen las manos, levantan los brazos arriba y bajan brazos con las manos unidas" (02)

Todo ello responde al siguiente cuadro:

Cuadro 287. Caso 2 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
2.1	DEA	1

Caso 3

La actividad verbal (AVA actividad verbal del alumno) junto con la musical (AMA actividad musical del alumno), la lúdica (AJL actividad de juego lúdica)-(DEA distribución espacial del aula) y su vuelta al desarrollo de tarea musical (AEM actividad de educación musical), responden al desarrollo psicomotriz realizado por esta profesora. Veamos la descripción de las mismas:

"Anudamos las sopladeras y se intenta que el niño todo lo verbalizado con el uso de éstas. Para ello nos ayudamos de un fondo musical y haremos que cuando la música acabe los niños se queden como estatuas y expresen qué sienten. Se introduce el juego de la canción "mi globo de colores" .- mi globo de colores. - lo puedo levantar. - azul, rojo, amarillo. - ¿de qué color será?. Todos los niños marchan en rueda cantando la canción, manteniendo elevada en una de sus manos la sopladera. Cuando vuelve a sonar la música, los niños se convierten en sopladeras y tendidos en el suelo se inflan y se desinflan" (03)

Por consiguiente, la relación códigos-frecuencias detectadas es la siguiente:

Cuadro 288. Caso 3 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
3.1	AVA	1
3.2	AMA	1
3.3	AJL	1
3.4	DEA	1
3.5	AEM	1

Caso 4

La actividad del alumno en el aula (AAA actividad del alumno en el aula), orientada hacia las propias de la educación musical (AEM actividad de educación musical) y la llamada al recuerdo de forma constante (ARP actividad de recuerdo del profesor), podrían describirnos el mapa de una actividad de psicomotricidad para esta profesora. Actividades que son descritas de la siguiente forma:

"Cada niño con una hoja de periódico en la mano:

1- Un mensaje suena con una música. Con la hoja de periódico el niño danza en la clase como quiera. Tu hoja se convertirá en lo que tu quieras, al sonar el pandero todos quietos y yo preguntaré ¿qué es tu hoja? dirán: un avión, una mariposa..

2- Volvemos a bailar pero al golpe de pandero pondrán las manos arriba y sin dejar de bailar debes hacer una pelota con el papel arrugándolo. Paramos la música y nos sentamos

3- Alisamos la pelota y hacemos tiras de papel. Música otra vez y tus tiras vuelven a convertirse en lo que tu quieras. Nos sentamos y las tiras hay que rasgarlas y hacerlas pequeñas (confetis). Cogemos los confetis en la mano y volvemos a bailar con las manos llenas y los tiramos al aire, cuando suena el pandero. Pepito ¿qué cae? granizo, arroz, flores, lluvia.. "(04)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente cuadro de códigos y frecuencias:

Cuadro 289. Caso 4 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
4.1	AAA	1
4.2	AEM	3
4.3	ARP	1

Caso 5

Las diferentes actividades de psicomotricidad planteadas, se orientan hacia (APA actividad psicomotricidad en el aula) el desarrollo de una actividad lúdica (AJL actividad de juego lúdica). Actividades que son planteadas del siguiente modo:

"Ritual de entrada. Presentar circuitos. Contención-Espera-Stop. Juego Simbólico. Actitud Compulsiva. Distanciamiento. Ritual de Salida" (05)

Cuadro 290. Caso 5 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
5.1	APA	2
5.2	AJL	1

Caso 6

El desarrollo de una tarea relacionada con la psicomotricidad viene acompañada por la explicación inicial de la profesora (AEP actividad de explicación del profesor), seguida de la actividad del alumno (EAA ejercicio de actividad del alumno) y la vuelta a la explicación de la profesora (AEP actividad de explicación del profesor) y el ejercicio del alumno (EAA ejercicio de actividad del alumno). La narración de la tarea de psicomotricidad es la siguiente:

"Selecciono un texto adecuado a la edad de los niños. Hablo con los niños sobre el argumento, los personajes. Cada uno escoge su personaje. Leo el texto. Se representa" (06)

Cuadro 291. Caso 6 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
6.1	AEP	2
6.2	EAA	2

Caso 7

La actividad de la psicomotricidad desarrollada en el aula (APA actividad psicomotricidad en el aula), con implicaciones directa en una actividad lúdica (AJL actividad de juego lúdica), determinada por la combinación específica de una actividad de psicomotricidad (APA actividad psicomotricidad en el aula), configuran el esquema de desarrollo de la psicomotricidad en su aula. Prueba de ello es la descripción planteada por la profesora que a continuación detallamos:

"Ritual de entrada. Presentar circuitos. Contención. Esquemas-stop. Juegos Simbólicos. Actitud Compulsiva. Distanciamiento. Ritual de salida" (07)

Representación gráfica que respondería por consiguiente al siguiente esquema donde se plantea la relación códigos-frecuencias:

Cuadro 292. Caso 7 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
7.1	APA	2
7.2	AJL	1

Caso 8

Partiendo de un planteamiento de juego (AJL actividad de juegos lúdicas) la profesora en cuestión considera óptimo involucrar el alumno en actividades determinadas (EAA ejercicio de actividad del alumno) para el desarrollo de la psicomotricidad.

Cuadro 293. Caso 8 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
8.1	AJL	1
8.2	EAA	2

Todo ello queda delineado en los siguientes argumentos:

"Juegos de movimientos y reposo. El juego del "escondite inglés". Un niño o una niña se sitúa frente a la pared dirá: " un, dos, tres a la escondite inglés" y se dará media vuelta. Mientras el resto de los niños caminará lentamente en su dirección. El niño al darse la vuelta tiene que encontrar a los demás inmóviles en cualquier postura" (08)

Caso 9

La actividad de psicomotricidad en el aula se desarrolla (APA actividad de psicomotricidad en el aula) a través de la utilización de diferentes medios. Veamos el relato explícito de la actividad codificada:

"Por ejemplo: los laberintos. Hacer un circuito de obstáculos utilizando el material. Por ejemplo para hacer un repaso de arriba, abajo, dentro, fuera, delante, detrás, junto ..etc. El niño va debajo de la silla arrastrándose cuando termine se sube a la mesa, salta y va a parar junto a la pizarra coge la soga y salta 1,2,3,4,5. Luego va corriendo y se mete dentro del tubo para llegar a la otra esquina a coger la pelota, da 10 botes en el suelo y la deja delante del armario, coge a su compañero de la mano y lo lleva donde él empezó" (09)

Cuadro 294. Caso 9 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
9.1	APA	1

Caso 10

La actividad de psicomotricidad en el aula viene (APA actividad de psicomotricidad en el aula) acompañada del desarrollo de juegos (AJA actividades de juegos en el aula) y de actividad de diálogo (ADA actividad de diálogo en el aula), seguido de la relajación de los alumnos en el aula (ARA actividad de relajación en el aula).

Cuadro 295. Caso 10 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
10.1	APA	1
10.2	AJA	1
10.3	ADA	1
10.4	ARA	1

El desarrollo de su tarea de psicomotricidad se establece de la siguiente forma:

"Ritual de entrada, donde se trabaja evocación, las normas, presentamos el circuito. Se realiza el circuito con momentos de contención, el stop, la pulsión, equilibrio-desequilibrio, rastreos, saltos. Juegos simbólicos y al finalizar hacemos el distanciamiento. Ritual de salida, donde se comentan aspectos del desarrollo de la sesión, el relajamiento, etc." (10)

Caso 11

La denominación del tema (DTT denominación del tema tratado) y el esbozo del objetivo a cubrir (OTD objetivo del tema desarrollado), dan paso a la realización de una observación de los alumnos (AOA actividad de observación del alumno) y de actividad de reclamación memorística (AMP actividad memorística del profesor). Proceso cíclico de ahí la continuidad de realización de observación (AOA actividad de observación del alumno), además de actividad de psicomotricidad (APA actividad de psicomotricidad en el aula) y de la relajación de los alumnos (ARA actividad de relajación en el aula). Descripción de las viñetas trazadas en los siguientes términos:

"Tercer trimestre- niños de 5 años. El tema lleva por título "Jugando a detectives". Nos interesa destacar los aspectos atractivos de estos personajes cargados de misterio. Se les dan unas consignas para presentar el juego: observamos la sala buscando detalles. Por ejemplo, paso al lado de un grupo de sillas cuento las que hay, observo si alguna se diferencia de los demás ..., y paso rápidamente a otro lugar: ventanas, zócalos. Hay que hacerlo muy deprisa. Al cabo de unos minutos, se interrumpe la actividad. El profesor pregunta: ¿cuántas sillas hay?, ¿de qué color es la manecilla de la puerta?, ¿qué hay encima del ropero?"

Se repite el ejercicio observando, con más detalle y precisión "despacio, deprisa, inmóviles".

Al ritmo de pandero, los niños se desplazarán por la sala atendiendo a las siguientes indicaciones: " un golpe de pandero: caminar despacio", " dos golpes caminar deprisa", "tres golpes permanecer de pie: inmóviles"

Relajación : " Los detalles de mi casa". Situarse tumbados en el suelo boca arriba. El cuerpo debe permanecer recto, es decir con los brazos a lo largo del cuerpo con pies juntos. Ojos suavemente cerrados. Dirigirse a los niños con voz pausada: "inspiramos profundamente y espiramos alargando el aliento (tres veces). Estoy en mi casa, en el centro de mi habitación. Veo con claridad la puerta cerrada y la pared ¿qué cosas observo?, ¿hay estanterías?, ¿cómo está decorada?...me estiro... más ...más. Respiró profundamente... Ya puedo abrir los ojos y sentarme. Y ya, luego se comenta ¿cómo te has sentido?, ¿he imaginado bien mi habitación?, ¿qué es lo que más me ha costado ver?" (11)

Cuadro 296. Caso 11 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
11.1	DTT	1
11.2	OTD	1
11.3	AOA	2
11.4	AMP	1
11.5	APA	1
11.6	ARA	1

Caso 12

No consta en su Carpeta docente la viñeta en relación a la actividad de la psicomotricidad.

Caso 13

El desarrollo de una actividad (AAA actividad en el aula del alumno) enfocada hacia el desarrollo del logro de la actividad de la psicomotricidad (APA actividad de psicomotricidad en el aula), junto con una actividad musical (AMA actividad musical en el aula) determinan el diseño de una actividad relacionada con la psicomotricidad. El trazado de códigos se delimitan partiendo de la siguiente descripción:

"La sesión que voy a contar es la que cité anteriormente. Se comienza la sesión inflando el globo. Continúa lanzándolo al aire para cogerlo cuando vaya a caer. Así aproximadamente un par de minutos. Luego cada uno coge su globo y lo empieza a pasar por todas las partes del cuerpo que el profesor dice en voz alta: cabeza, cuello, brazos, piernas... Podría continuarse la sesión poniéndose por parejas: se tiran el globo el uno al otro, lo sostienen los dos de frente, de espaldas, uno tendido en el suelo y el otro le pasa el globo por todo el cuerpo, etc. La sesión podría acabar con la canción: "un globo, dos globos, tres globos..." (13)

La organización distributiva de los códigos atendiendo a las frecuencias se expresa en el siguiente cuadro:

Cuadro 297. Caso 13 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
13.1	AAA	1
13.2	APA	1
13.3	AMA	1

Caso 14

Importante papel juega la distribución espacial (DEA distribución del espacio en el aula) y el objetivo planteado (OTD objetivo del tema desarrollado) para el desarrollo de las actividades realizadas por los alumnos (AAA actividad del alumno en el aula). Factor importante parece ser, son los medios utilizados (UMD utilización de medios didácticos), con la aplicación de una regla concreta en la actividad (RAJ regla de la actividad del juego) y una vuelta a la calma (ARA actividad de relajación en el aula) después de un periodo de actividad. Veamos de forma expresa la descripción de la profesora:

"En la cancha durante una hora, en principio he trabajado el objetivo: dominar la impulsividad y la agresividad. Contenido conceptual: pedir una cosa ¡por favor!. Actividades: acercarse-alejarse, volar. Gritando ¿me prestas tu pelota? ¿por favor?. Al entregársela y salir volando el otro contesta. Muchas gracias y así sucesivamente (20mn). Seguidamente dejarles jugar libremente y observar su originalidad y participación (20mn). Material disponible: pelotas, aros y cuerdas. En último tiempo a la llamada del tambor acercarse y al cesar alejarse (10mn). Antes de ir al aula de nuevo, ejercicios de relajación (10mn). La Estrella, las cabezas juntas y luego ir tocando los pies, brazos, cabeza. ¿cuánto pesa tu brazo?" (14)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 298. Caso 14 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
14.1	DEA	1
14.2	OTD	1
14.3	AAA	2
14.4	UMD	1
14.5	RAJ	1
14.6	ARA	1

Caso 15

Una estrategia metodológica (EMA estrategia metodológica utilizada en el aula) donde la actividad del profesor (APA actividad del profesor en el aula) y la aplicación de una norma determinada para su desarrollo (RAJ regla de la actividad del juego) y con un reclamo constante hacia la memoria del alumno (AMA actividad memorística del alumno), producen las diferentes actividades desarrolladas en el aula (APA actividad del profesor y del alumno en el aula), (AAA actividad del alumno en el aula) y (APA actividad de psicomotricidad en el aula).

Cuadro 299. Caso 15 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
15.1	EMA	1
15.2	APA	3
15.3	RAJ	1
15.4	AMA	1
15.5	AAA	1

El relato efectuado por la profesora se dirige en los siguientes términos.

"Ritual de entrada. Los niños y niñas al empezar la sesión y después de quitarse los zapatos, se sientan alrededor del gran grupo o asamblea. La maestra (yo) con ellos y se establece la primera comunicación organizada de la sesión. Este ritual es para invitarle al juego, y en algunas ocasiones (en nuestra clase) para saludarlos. Recordamos las normas (no hacer daño a nadie, no destrozamos el material ni el trabajo de los demás, etc.). Recordamos la sesión anterior, lo del Stop con que jugamos, etc. Exponemos los materiales y vemos que podemos hacer con ellos. Que se comuniquen entre ellos. Que escuchen al otro y que mientras esperan su turno pueden reelaborar su mensaje. Realizamos distintas actividades de atención, ritmo, etc. para preparar el cuerpo y embestir y ver lo fuerte que estamos derribando los cojines (muro), o la montaña de cojines. Después del ritual de entrada pasamos a la pulsión. Se hace un pared de cojines o con una colchoneta con el fin de que los niños pongan todas sus fuerzas y su deseo en derribar, en destruir lo que el adulto ha construido y, algunas veces de manera simbólica al

adulto que se coloca detrás del muro. Es el momento privilegiado donde se reencuentra el soma y la psique, ya que se opina que ésta libera lo tónico emocional y favorece al crecimiento del pensamiento" (15)

Caso 16

Una estrategia metodológica puntual (AMA actividad metodológica en el aula), con una realización de diferentes actividades del alumno (AAA actividad del alumno en el aula) y el desarrollo de la comunicación entre el profesor y el alumno (ADA actividad de diálogo del alumno) delinear el marco de diseño de una actividad de psicomotricidad. Descripción realizada de la siguiente forma:

*"1- pequeña asamblea en donde conversamos y preparamos lo que vamos a realizar en la sesión. Preparación para salir con ejercicios de hacer fuerza con su cuerpo.
2- realizar un circuito donde se toquen aspectos sensoriomotrices
3- se distrazan con telas y ropas para que jueguen libremente.
4- dibujan individualmente en un folio lo que han sentido durante la sesión.
5- despedida con conversación sobre la sesión" (16)*

Cuadro 300. Caso 16 Práctica psicomotricidad

	Códigos	Frecuencias
16.1	AMA	1
16.2	AAA	3
16.3	ADA	1

2.3.6. Tiempo: estructura

Caso 1

El espacio temporal destinado al recibimiento de los alumnos (TRA tiempo de recibimiento del alumno), además del dedicado al trabajo en asamblea (TAA tiempo para la asamblea en el aula), con el desarrollo de las rutinas diarias (TRA tiempo de rutinas en el aula) y las actividades desarrolladas en los diferentes rincones (TOR tiempo de organización de rincones), en los momentos de ocio (TOA tiempo de ocio en el aula) e incluso la temporalización destinada a la reflexión (TAR tiempo para las actividades de reflexión) y al cuento (TAC tiempo para las actividades del cuento) marcan la distribución temporal de un día de trabajo en un aula concreta. Temporalización relatada de la siguiente forma:

"-Llegada (recibimiento, primeros contactos). Asamblea (nos encontramos en la alfombra). Rutinas (saludos, control de asistencias, qué tiempo hace hoy). Organización de rincones. Actividades en los diferentes rincones (actividades individuales y en pequeños grupos). Tiempo para comer. Recreo (las actividades después del recreo varían: talleres, psicomotricidad, cuentacuentos). Reflexión-valoración de los rincones. "El cuento". Actividades del cuento. Ritmos. Canción" (02)

Todo ello nos permite obtener el siguiente esquema de distribución de los códigos con las frecuencias determinadas:

Cuadro 301. Caso 1 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
1.1	TRA	2
1.2	TAA	1
1.3	TOR	1
1.4	TOA	1
1.5	TAR	1
1.6	TAC	1

Caso 2

El tiempo destinado al diálogo con los alumnos (TDA tiempo de diálogo con los alumnos), además del dedicado al desarrollo de tareas concretas de psicomotricidad (TAP tiempo de las actividades de psicomotricidad), de ocio (TOA tiempo de ocio en el aula), de las diferentes materias (TAM tiempo de las actividades de las diferentes materias), de los denominados para los ajustes de los trabajos para los alumnos (TAT tiempo de ajustes de trabajos), sin olvidar el específico de las actividades de los alumnos (TAA tiempo de las actividades del alumno) nos delimitan la visión temporal del aula del profesor que presentamos. De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias:

Cuadro 302. Caso 2 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
2.1	TDA	1
2.2	TAP	1
2.3	TOA	1
2.4	TAM	1
2.5	TAT	1
2.6	TAA	3

Veamos la descripción de la distribución temporal en opinión de la profesora:

1ª hora. Diálogo con todos los niños de la clase

2ª hora. Psicomotricidad. Explicación del tema, poesía y elaboración de fichas.

10.30 horas. Recreo

11 horas Trabajo de Matemáticas y Lectura

12 horas Salida

2 horas. Entrada. Trabajos pendientes de la mañana
 2.30 a 3 horas. Elaboración de murales del tema de la quincena
 3-3.30 horas observación de un video
 3.30 a 4 horas Puesta en común y resumen" (02)

Caso 3

Tiempo destinado a las diferentes materias (TAM tiempo de las actividades de las diferentes materias), además del destinado al ocio (TAO tiempo de la actividad de ocio) y a la relajación (TAR tiempo de actividad de la relajación) configuran la delimitación temporal del profesor número tres de las actividades de relajación. Codificaciones obtenidas atendiendo al relato efectuado por la profesora, del siguiente modo:

"9-9.15 Entrada, saludo, conversación individual. Tareas de rutina: candelario
 9.15-10.15. Lenguaje oral: en asamblea conversación sobre lo que hizo el día anterior.
 Canciones, Adivinanzas
 Lenguaje escrito
 Ficha, preescritura
 Juego en rincones
 Ficha-letra
 10.15-11 Medio Físico y Social (animales salvajes)
 11 a 11.30 Recreo
 11.30- 2.45 Actividades de relajación y descanso. Actividades de rutina
 12.45-14 Música, Plástica (dibujo-recomponer el puzzle)" (03)

Todo ello implica que obtengamos una distribución de frecuencias y códigos, tal y como señalamos a continuación en el cuadro:

Cuadro 303. Caso 3 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
3.1	TAM	4
3.2	TAO	1
3.3	TAR	1

Caso 4

El espacio temporal de la profesora que describimos en este espacio textual nos definen un tiempo organizado para todos los alumnos del aula (TTC tiempo de trabajo común. Todo ello extraído del relato producido por la profesora de la siguiente forma:

"organización del tiempo. 1/3 puesta en común. 1/3 rincones. 1/3 actividades gran grupo: música, psicomotricidad" (04)

Cuadro 304. Caso 4 El tiempo

	Código	Frecuencias
4.1	TTC	1

Caso 5

Tiempo dedicado a la acogida de los alumnos en el aula (TRA tiempo de recibimiento del alumno) y el propio de las actividades del alumno en general, determinan la estructura temporal de un día normal (TAA tiempo de actividades del alumno) de clase para la profesora de este caso. Veamos la descripción realizada por la profesora de este caso que nos permitió la codificación anterior:

"Recibimiento. Actividades en talleres. Reunión corta, con juegos y canciones. Actividades motrices- patio o sala de juego. Vuelta a la tranquilidad. Actividades en talleres de nuevo Canciones y juegos infantiles. Preparación para la comida o despedida. Tarde. Desvertirse Preparación para la siesta. Canciones. Juegos libres o dirigidos" (05)

La distribución de los códigos con su relación de frecuencias se delinea de la siguiente forma:

Cuadro 305. Caso 5 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
5.1	TRA	1
5.2	TAA	2

Caso 6

El tiempo de recibimiento de los alumnos (TRA tiempo de recibimiento del alumno), además del dedicado a las diferentes actividades de éstos (TAA tiempo de actividades del alumno), (TDA tiempo de diálogo con los alumnos), (TAA tiempo de actividades en el aula), (TAO tiempo de la actividad de ocio) y de (TAA tiempo de actividades en el aula) configuran la línea temporal de las actividades.

Cuadro 306. Caso 6 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
6.1	TRA	1
6.2	TAA	3
6.3	TDA	1
6.4	TAO	1

Veamos de forma más explícita su desarrollo temporal:

"Entradas-saludo-conversación-actividades-reunión por grupos (de 4 a 5)- Recreo, actividades motrices, vuelta a la tranquilidad-canciones.

9-9.15 Entrada y saludo

9.15-9.30 Conversación

9.30-10.30 Actividades en el aula

10.30-11 Reunión por grupos (15 minutos para cada grupo)

11- 11.30 horas Comida y recreo

11.30-12.15 *Actividades motrices (en el patio)*
 12.15- 12.30 *Vuelta a la tranquilidad*
 12.30- 1 *Oír música y cantar canciones ya dadas" (06)*

Caso 7

Tiempo de recibimiento de los alumnos, al igual que algunos casos anteriores (TRA tiempo de recibimiento del alumno), además de las actividades específicas de los alumnos (TAA tiempo de actividades del alumno) o el tiempo de ocio para éstos (TAO tiempo de la actividad de ocio) determinan la distribución temporal de esta profesora en el aula. Secuencia de eventos relatada en los siguientes aspectos:

"Recibimiento. Actividades en talleres. Reunión corta con juegos y canciones. Actividades motrices en el patio o sala de juegos. Vuelta a la tranquilidad. Actividades en talleres nuevamente. Canciones y juegos infantiles. Preparación para la comida o despedida. Por la tarde. Divertirse. Preparación para la siesta. Canciones. Juegos libres o dirigidos" (07)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias:

Cuadro 307. Caso 7 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
7.1	TRA	1
7.2	TAA	2
7.3	TAO	1

Caso 8

Su espacio temporal viene delimitado por la distribución del tiempo para las actividades de los alumnos (TAA tiempo de actividades del alumno). La distribución temporal es codificada atendiendo al siguiente relato de la profesora:

"Horario de verano de 9 a 13 horas
9-9.30 horas - 1ª asamblea
9.30-10 horas - 2ª escritura de números y consonantes
10-10.30 horas - 3ª fichas del libro
10.30-11 horas - 4ª primer recreo
11-11.30 horas - 5ª relajación
11.30-12.15 horas - 6ª audición y escenificación del cuento
12.15-12.45 horas - 7ª juegos con puzzles
8ª modelado con plastilina
12.45-1 horas - 9ª segundo recreo
10ª entrada del recreo, recogida del material y salida" (8)

En definitiva resulta una sólo distribución de frecuencia con el código resultante:

Cuadro 308. Caso 8 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
8.1	TAA	1

Caso 9

Su espacio temporal, al igual que en el caso anterior, consta de una distribución del tiempo para las actividades de los alumnos (TAA tiempo de actividades del alumno). Este es relatado por la profesora de la siguiente manera:

*"Por secciones. El primer cuarto de hora libre, que el niño se relaje (el que lo necesite)
9.15-a 10 horas asamblea incluyendo juegos
10-11 horas psicomotricidad, cambiando constantemente de ejercicios ya programados
11-11.30 horas. recreo
11.30-12 horas. confección de fichas, trabajos en el aula
12 -12.30 horas. juegos con los legos, juegos y un poco libre
12.30-1 horas. en los rincones pintando, picando, pegando, recortando, dibujando
1-1.30 horas. plastilina
1.30-2 horas. cuentos, dramatizaciones o cantar" (09)*

Cuadro 309. Caso 9 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
9.1	TAA	1

Caso 10

El tiempo dedicados a los alumnos y a los padres (TPA tiempo de actividad con los padres y los alumnos), al igual que el tiempo del alumno determinan (TAA tiempo de actividad del alumno) la distribución temporal de esta profesora en su aula.

Veamos el esbozo del tiempo en palabras de la profesora:

*"Llegada: conversaciones con los padres y niños.
Asamblea: donde trabajamos con los niños el saludo, lo que les ha pasado. Trabajo día anterior. Pegaron las letras y el dibujo en la portada
9.45-11horas.Colorearon dibujos con temas canarios y realizaron distintas pintaderas con plastilina
11-11.30 horas. Recreo. Los alumnos de 2º etapa habían realizado en las dos horas anteriores un taller de cocina canaria y fueron invitados, los más pequeños para que vicran lo que habían preparado. Por supuesto, que contribuyeron a consumir los platos que habían cocinado.
11.30-12.15 horas. Se ensayaron los dos bailes canarios, que al día siguiente se harían.
12.15-13 horas. Se ensayó la obra instrumentada "Una noche de abril", basada en una leyenda canaria. (Al día siguiente, se celebraba el día de Canarias con la fiesta de fin de curso, en su momento no se hizo por circunstancias que no vicnen al caso)" (10)*

Cuadro 310. Caso 10 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
10.1	TPA	1
10.2	TAA	1

Caso 11

No forma parte de la reflexión planteada en esta viñeta.

Caso 12

El tiempo del profesor (TAP tiempo de la actividad del profesor), al igual que el tiempo del alumno (TAA tiempo de actividad del alumno) y su tiempo de ocio (AAO actividad del alumno de ocio), revierten posteriormente en la actividad del alumno (TAA tiempo de actividad del alumno), al mismo tiempo que determina la estructura temporal de una jornada de clase. El relato que proporciona los códigos detallados anteriormente es el siguiente:

"9-9.5 horas. Entrada

9.5-9.15 horas. Lista .. y a la pata coja a la alfombra

9.15-9.20 horas. Votación para decidir a que vamos a jugar

9.20-9.50 horas. Juego de construcción

9.50-10.05 horas. Cuento

10.05-10.25 horas. Dibujar el cuento, pintar y explicar lo que han hecho en forma individual

10.25-10.35 horas. Grafomotricidad

10.35-11 horas. Lógica-matemática

11-12 horas. Higiene-merienda-recreo

12-12.5 horas. Higiene-merienda-recreo

12.5-12.30 horas. Medio físico-social

12.30-12.45 horas. juegos de mesa

12.45-1 horas. Ritmo y educación musical" (12)

Cuadro 311. Caso 12 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
12.1	TAP	1
12.2	TAA	2
12.3	AAO	3

Caso 13

El tiempo dedicado a las actividades de las diferentes materias (TAM tiempo de actividad de la materia) perfilan la estructura temporal de esta profesora. Tiempo que en opinión de la profesora se distribuye de la siguiente forma:

"1ª hora. Lengua.
 2ª hora. Matemáticas.
 3ª hora. Matemáticas y recreo
 4ª hora. Conocimiento del medio
 5ª hora. Plástica" (13)

Lo que produce una distribución de códigos-frecuencias muy sencilla, como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 312. Caso 13 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
13.1	TAM	5

Caso 14

El tiempo de actividades desarrolladas por los alumnos es la única distribución temporal de ésta profesora (TAA tiempo de actividades del alumno). Veamos su opinión al respecto:

"En primer lugar se tiene en cuenta la adaptación con actividades de expresión libre de sentimientos, deseos. En segundo lugar se les canaliza hacia actividades de observación, manipulación. En las que aumentamos un poco el tiempo, ofreciéndoles varias opciones en la elección de actividades. Diciéndoles que pueden hacerlas en el orden preferido, para de otra forma ayudarles en el tiempo y que no se cansen. Ej. pintar, recortar y pegar-jugar con la plastilina-construcción y encerado. Para decirles que hay que realizarlas en un determinado tiempo. Al final de los 4 años es posible. Recreo 30 mn. Juegos interdisciplinares. Al volver al aula, ficha individual de más profundidad. Selección de problemas-secuenciación temporal- y finalmente: escuchar música, cantar, teatro, actividades placenteras y recreativas al 100%" (14)

Cuadro 313. Caso 14 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
14.1	TAA	1

Caso 15

El momento de llegada de los alumnos al aula (TRA tiempo de recibimiento del alumno), además de las actividades identificadas como las propias del alumno (TAA tiempo de actividad del alumno) y del profesor (TAP tiempo de actividad del profesor) determinan la tridimensionalidad temporal de una jornada escolar para esta profesora.

Presentamos el siguiente cuadro como resultado de la distribución de los códigos a lo largo del desarrollo instructivo:

Cuadro 314. Caso 15 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
15.1	TRA	1
15.2	TAA	1
15.3	TAP	1

Secuenciación relatada por la profesora de la siguiente forma:

"Teniendo en cuenta si el niño se aburre o no con las actividades que tenía prevista, es como estructuro temporalmente el día.

8.30-8.45 horas. Recibimiento y acomodación.

8.45-9 horas. Preguntamos en la asamblea o gran grupo lo que se me ocurrió sobre el periódico ¿qué es?, ¿para qué se lee?, ¿para qué puede servir un periódico?, ¿has visto algún periódico?

9-9.45 horas. Psicomotricidad.

9.45-10.15 horas. Hábitos de higiene y desayuno.

10.15-10.30 horas. Cepillado de los dientes.

10.30-11.15 horas. Recreo.

11.15-11.25 horas. Entrada recibimiento (beber agua, anécdotas, quejas).

11.25-11.40 horas. Presentar alguna ficha de forma lúdica y participativa de manera que sepan realizarlas individualmente. Ej. colorear dibujos, unir los puntitos, repasar con la cera

12.5-12.15 horas. Realización de la ficha.

12.15-12.35 horas. Recordamos la adivinanza (técnica de estudio-memoria), cantamos la canción.

12.35-13.10 horas. Presentación del taller y la puesta en práctica. Taller de pintura "descubrimiento del color gris".

13.10-13.20 horas. Recogida y control de talleres

13.20-13.30 horas. Preparación de salida.

Se irán contentos para que mañana regresen contentos a la escuela" (15)

Caso 16

En este caso la profesora nos apunta cuales son sus criterios de distribución temporal para desarrollar las diferentes actividades en el aula (CDT criterio de distribución del tiempo en el aula). Planteados los mismos distribuye el tiempo según la materia trabajada (TAM tiempo de actividad de la materia), el tiempo dedicado al ocio (TAO tiempo de actividad de ocio del alumno). De forma cíclica realiza la distribución temporal en su aula (TAM tiempo de actividad de la materia) y (TAO tiempo de actividad de ocio del alumno). El relato esbozado por la profesora se argumenta de la siguiente forma:

" El horario lo organizo atendiendo primero a la agrupación de los alumnos (dos de 2ª, uno de 1ª y 2 con n.e.e.) y luego la distribución de las actividades.

Mi horario es muy flexible pues al tener dos niños con n.e.e. me tengo que amoldar bastante a ellos, pues son intereses, necesidades y ritmo de aprendizaje son muy variados. Tengo que hacer un horario general y luego uno particular para cada uno de ellos en momentos determinados, como puede ser para actividades de lenguaje y matemáticas.

Horario de la jornada general:

8.30-9.30 horas. Calendario, noticias, expresión oral
 9.30-11 horas. Lenguaje y matemáticas
 11-11.30 horas. Recreo
 11.30-11.45 horas. Higiene bucal
 11.45-13 horas. Conocimiento del medio, música, plástica, expresión escrita, educación física (2 veces en semana)
 13-13.30 horas. Juegos libres" (16)

De forma gráfica la representación respondería al siguiente esquema de códigos y frecuencias.

Cuadro 315. Caso 16 El tiempo

	Códigos	Frecuencias
16.1	CDT	1
16.2	TAM	4
16.3	TAO	2

BIBLIOGRAFÍA

Adler, S. (1994). Reflective practice and Teacher Education. En E. W. Ross (eds.). *Reflective practice in social studies*, bulletin nº 8. Washington: National Council for the Social Studies, 51-58.

Baker, N. W. (1993). The effect of Portfoliod-based instruction on composition students' final examination scores, course grades, and attitudes toward writing. *Research in the Teachins of English*, 27, 155-174.

Barton, J. y Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44, 200-210.

Bidle, J. (1992). *Portfolio development in teachers education and educational leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, San Antonio, TX.

Bidle, J.R. y Lasley, T. (1991). *Portfolios and the process of teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Mac Millan.

- Dexter, L.A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Citado en Guba, E.G. *Effective Evaluation*. San Francisco: Jessey-Bass, 153-154.
- Ford, M.P y Ohlhausen, M.M. (1991). *Portfolio assessment in teacher education courses: Impact on student beliefs, attitudes an habits*. Paper presented at the annual meeting of the the National Reading Conference, Palm Springs, C.A.
- Fleet, A. Camboune, B.(1985). The coding of naturalistic data. *Research in Education*, 41, 1-15
- Gallego, M.J.(1995). *Estrategias para promover la reflexión del profesor en Serie de documentos técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada*. Force. Grupo de Investigación Formación del Profesorado centrada en la escuela. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Goetz, J.P. y Le Compte M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gore, J.M. y Zeichner, K.M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Graves, D.H. y Sustain, B.S. (Eds.) (1992). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heineman Educational Books.
- Griffiths, G. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18, 69-84.
- Huber, G.L.(1988). Pensamiento y acción del profesor: Formación continua del Profesorado para las situaciones críticas del aula. En Vicente, P., Sáez, O. y Lorenzo, M.(Eds). *La Formación del Profesorado*. Granada: S. P. de la Universidad de Granada, 199-217.
- Huber, G.L.(1991). *El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista*. Ponencia presentada en el "III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional". Sevilla.
- Huber, G.L. y Marcelo, C.(1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, 69-84.
- Kingore, B. (1993). An introduction to portfolio development. Unpublished manuscript.
- Knapp, C.E. (1993). *Lasting lessons: A teacher's guide to reflecting on experience*. Charleston, WV: Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

- Miles, M.B.; Saxl, E.R. y Lieberman, A.(1988). What skills do educational change agents needs?. An empirical view. *Curriculum inquiry*,18 , (2), 157-193.
- Miles M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Mills, R.P. (1990). Using student portfolios to assess achievement. *The Education Digest*, 51-53.
- Mills-Courts, K. y Amiran , M.R. (1991). Metacognition and the use of portfolios. In P. Belanoff y M. Dickson (eds.), *Portfolios: process and product*, Portsmouth, NH.: Heinemann, 101-112.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moral, C. (1994). Los mapas cognitivos como representaciones de la acción. En Villar, L.M. y De Vicente, P. (coord.). *Enseñanza reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: PPU.
- Murphy, S. y Smith, M.A. (1992). *Writing portfolios: A bridge from teaching to assessment*. Markham, Ontario: Pippin Publishing Unlimited.
- Noffke, S.E. y Brennan, M. (1988). *Action research and reflective student teaching at UW-Madison: Issues and exámenes*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teachers Educators, San Diego, CA.
- Olson, M.W. (1991). Portfolios: Education tools. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 73-80.
- Orpwood, G.W.F.(1985). *The reflective deliberator: a case study of curriculum policymaking*.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paulson, F.L.; Paulson, P.R. y Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio sa portfolio?. *Educational Leadership*, 48, 60-63.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the goldilocks principle. *Review of educational research*, 60 (3), 419-467.
- Kilbourn, B.(1990). *Self monitoring in teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Korthagen, F. (1992). Technique for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8, 265-274.

Rahima, W. y Varbrough, D. (1996). Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education?. *Teaching & Teacher Education*, 12, nº 1, 63-79.

Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure. *Journal of curriculum studies*, 22(6), 509-527.

Schratz, M. (1992). Researching While Teaching: an Action Research Approach in Higher Education. *Studies in Higher Education*. 17, (1), pp.81-95.

Stahle, D.L. y Mitchell, J.P. (1993). Portfolio assessment in college methods courses: Practicing what we preach. *Journal of Reading*, 36, 538-542.

Schön, D.A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Schön, D.A.(1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new desing for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D.A (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. Nex York: Teachers college press.

Schön, D.A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/Mec. Trad. de educating the reflective practitioner (1987). San Francisco: Jossey-bass Inc.

Stahle, D.L. y Mitchell, J. P. (1993). Portfolio assessment in college methods courses: Practicing what we preach. *Journal of Reading*, 36, 538-542.

Stroble, E.J. (1992). *Now you know what your students will be feeling. Reflections from teacher education students' portfolios*. Paper presented at the Maimi University "New Directions in Portfolio Assessment", Conference, Oxford, OH.

Touzcl, T.J. (1993). *Portfolio analysis: Windows of competence*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, San Diego, C.A.

Tuckman,B. M. (1972). *Conducting educational research* . New York: Harcourt Brace Jovanovich, INC.

Valli, L. (eds.) (1992). *Reflective teacher education*. State University of New York-Albany.

Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 100, 48-53.

- Villar, L.M. (1988). Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales. En De Vicente, P.; Sáenz, O. y Lorenzo, M.(eds). *La Formación de los Profesores*, 281-309. Granada: S.P. Universidad de Granada, 281-309.
- Villar, L.M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa, A. (coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*, 149-174. Madrid: Narcea.
- Villar, L.M.(1990). El Profesor como Profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal. ICE y Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (Dir) (1992). *El Profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla: Gide y Force.
- Villar, L.M. (Coord.) (1994). *Manual de Entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Yinger R.J. y Clark, C.M.(1981). *Reflective journal writing. Theory and practice*. East Lansing, MI. Michigan State University Institute for Research on Teaching.
- Yinger. R.J. y Clark, C.M.(1985). *Using personal documents to study teacher thinking*. East Lansing: Michigan State University, O.P., nº 84.
- Yinger, R.J. y Clark, C.M.(1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En Villar, L.M. (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 175-195 .
- Zabalza, M.A. (1992). *Evaluación del Programa de Prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K.M. (1981). Reflective teaching and field-based experience. *Interchange*, 12, 1-22.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K.M. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En Estebaranz, A. y Sánchez, V. (eds). *Pensamiento de los profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: S.P. Universidad de Sevilla. 309-325.

TERCERA PARTE: RESULTADOS

CAPÍTULO V. HALLAZGOS

	Páginas
1. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y EVIDENCIAS	
1.1. Identificación personal y del centro	416
1.2. Interpretación General por Fases/Facetas	418
1.2.1 Nivel de Reflexión	418
1.2.1.1. Papel del profesor	418
1.2.1.2. Lenguaje	420
1.2.1.3. Juego	421
1.2.1.4. Educación sexual	423
1.2.1.5. Educación familiar	424
1.2.1.6. Nuevas tecnologías	425
1.2.1.7. Desarrollo lógico-matemático	427
1.2.1.8. Educación para la salud	428
1.2.2. Orientación Reflexiva	429
1.2.2.1. Papel del profesor	429
1.2.2.2. Lenguaje	432
1.2.2.3. Juego	433
1.2.3. Estilo Reflexivo	434
1.2.3.1. Estilo del profesor	434
1.2.4. Tiempo didáctico	435
1.2.4.1. Clima en el aula	435
1.2.4.2. Tiempo	437
1.2.4.3. Espacio	439
1.2.5. Conocimiento	442
1.2.5.1. Contenidos	442
1.2.6. Forma	445
1.2.6.1. Objetivos	445
1.2.6.2. Metodología	451
1.2.6.3. DCB	452
1.2.7. Uso	456
1.2.7.1. Metodología	456
1.2.7.2. Práctica diaria	458
1.2.7.3. Evaluación	463
1.2.7.4. Plástica	464
1.2.7.5. Psicomotricidad	465
1.3. Interpretación de cada Estudio de Caso	468
1.3.1. Carpeta docente 1	468
0. Identificación personal y del centro	468
1. Nivel de Reflexión	469
1.1. Papel del profesor	469
1.2. Lenguaje	469
1.3. Juego	469
1.4. Educación sexual	470
1.5. Educación familiar	470
1.6. Nuevas tecnologías	471
1.7. Desarrollo lógico matemático	471
1.8. Educación para la salud	472

2. Orientación Reflexiva	472
2.1. Metodología	472
2.2. Lenguaje	472
2.3. Juego	472
3. Estilo Reflexivo	473
3.1. Estilo del profesor	473
4. Tiempo didáctico	473
4.1. Clima en el aula	473
4.2. Tiempo	474
4.3. Espacio	475
5. Conocimiento	476
5.1. Contenidos	476
5.2. Conocimientos	476
6. Forma	476
6.1. Desarrollo de una clase	476
6.2. Objetivos	477
6.3. DCB	477
7. Uso	478
7.1. Metodología	478
7.2. Práctica diaria	478
7.3. Plástica	479
7.4. Psicomotricidad	479
1.3.2. Carpeta docente 2	480
0. Identificación personal y del centro	480
1. Nivel de Reflexión	480
1.1. Papel del profesor	480
1.2. Lenguaje	480
1.3. Juego	481
1.4. Educación sexual	481
1.5. Educación familiar	481
1.6. Nuevas tecnologías	481
1.7. Desarrollo lógico matemático	482
1.8. Educación para la salud	482
2. Orientación Reflexiva	482
2.1. Metodología	482
2.2. Lenguaje	483
2.3. Juego	483
3. Estilo Reflexivo	484
3.1. Estilo del profesor	484
4. Tiempo didáctico	484
4.1. Clima en el aula	484
4.2. Tiempo	484
4.3. Espacio	485
5. Conocimiento	485
5.1. Contenidos	485
5.2. Conocimientos	486

6. Forma	486
6.1. Objetivos	486
6.2. DCB	486
7. Uso	487
7.1. Metodología	487
7.2. Práctica diaria	487
7.3. Plástica	488
7.4. Psicomotricidad	488
1.3.3. Carpeta docente 3	489
0. Identificación personal y del centro	489
1. Nivel de Reflexión	489
1.1. Papel del profesor	489
1.2. Lenguaje	489
1.3. Juego	490
1.4. Educación sexual	490
1.5. Educación familiar	490
1.6. Nuevas tecnologías	491
1.7. Desarrollo lógico matemático	491
1.8. Educación para la salud	491
2. Orientación Reflexiva	491
2.1. Metodología	491
2.2. Lenguaje	492
2.3. Juegos	492
3. Estilo Reflexivo	493
3.1. Estilo del profesor	493
4. Tiempo didáctico	493
4.1. Clima en el aula	493
4.2. Tiempo	493
4.3. Espacio	494
5. Conocimiento	495
5.1. Contenidos	495
5.2. Conocimientos	495
6. Forma	495
6.1. Desarrollo de una clase	495
6.2. Objetivos	496
6.3. DCB	496
7. Uso	496
7.1. Metodología	496
7.2. Práctica diaria	496
7.3. Plástica	497
7.4. Psicomotricidad	498
1.3.4. Carpeta docente 4	498
0. Identificación personal y del centro	498
1. Nivel de Reflexión	499
1.1. Papel del profesor	499
1.2. Lenguaje	499
1.3. Juego	499

1.4. Educación sexual	499
1.5. Educación familiar	499
1.6. Nuevas tecnologías	500
1.7. Desarrollo lógico matemático	500
1.8. Educación para la salud	500
2. Orientación Reflexiva	501
2.1. Metodología	501
2.2. Lenguaje	501
2.3. Juego	501
3. Estilo Reflexivo	502
3.1. Estilo del profesor	502
4. Tiempo didáctico	502
4.1. Clima en el aula	502
4.2. Tiempo	502
4.3. Espacio	503
5. Conocimiento	503
5.1. Contenidos	503
5.2. Conocimientos	504
6. Forma	504
6.1. Desarrollo de una clase	504
6.2. Objetivos	504
6.3. DCB	504
7. Uso	505
7.1. Metodología	505
7.2. Práctica diaria	505
7.3. Plástica	506
7.4. Psicomotricidad	506
1.3.5. Carpeta docente 5	506
0. Identificación personal y del centro	506
1. Nivel de Reflexión	507
1.1. Papel del profesor	507
1.2. Lenguaje	507
1.3. Juego	507
1.4. Educación sexual	507
1.5. Educación familiar	508
1.6. Nuevas tecnologías	508
1.7. Desarrollo lógico matemático	508
1.8. Educación para la salud	509
2. Orientación Reflexiva	509
2.1. Metodología	509
2.2. Lenguaje	509
2.3. Juego	510
3. Estilo Reflexivo	510
3.1. Estilo del profesor	510

4. Tiempo didáctico	511
4.1. Clima en el aula	511
4.2. Tiempo	511
4.3. Espacio	512
5. Conocimiento	512
5.1. Contenidos	512
5.2. Conocimientos	513
6. Forma	513
6.1. Desarrollo de una clase	513
6.2. Objetivos	513
6.3. DCB	514
7. Uso	514
7.1. Metodología	514
7.2. Práctica diaria	514
7.3. Plástica	515
7.4. Psicomotricidad	515
1.3.6. Carpeta docente 6	516
0. Identificación personal y del centro	516
1. Nivel de Reflexión	516
1.1. Papel del profesor	516
1.2. Lenguaje	516
1.3. Juego	517
1.4. Educación sexual	517
1.5. Educación familiar	517
1.6. Nuevas tecnologías	517
1.7. Desarrollo lógico matemático	517
1.8. Educación para la salud	518
2. Orientación Reflexiva	518
2.1. Metodología	518
2.2. Lenguaje	518
2.3. Juego	519
3. Estilo Reflexivo	519
3.1. Estilo del profesor	519
4. Tiempo didáctico	520
4.1. Clima en el aula	520
4.2. Tiempo	520
4.3. Espacio	521
5. Conocimiento	521
5.1. Contenidos	521
5.2. Conocimientos	521
6. Forma	522
6.1. Desarrollo de una clase	522
6.2. Objetivos	522
6.3. DCB	522

7. Uso	523
7.1. Metodología	523
7.2. Práctica diaria	523
7.3. Plástica	524
7.4. Psicomotricidad	524
1.3.7. Carpeta docente 7	525
0. Identificación personal y del centro	525
1. Nivel de Reflexión	525
1.1. Papel del profesor	525
1.2. Lenguaje	526
1.3. Juego	526
1.4. Educación sexual	526
1.5. Educación familiar	526
1.6. Nuevas tecnologías	526
1.7. Desarrollo lógico matemático	527
1.8. Educación para la salud	527
2. Orientación Reflexiva	527
2.1. Metodología	527
2.2. Lenguaje	528
2.3. Juego	528
3. Estilo Reflexivo	528
3.1. Estilo del profesor	528
4. Tiempo didáctico	529
4.1. Clima en el aula	529
4.2. Tiempo	529
4.3. Espacio	530
5. Conocimiento	530
5.1. Contenidos	530
5.2. Conocimientos	530
6. Forma	530
6.1. Desarrollo de una clase	530
6.2. Objetivos	531
6.3. DCB	531
7. Uso	531
7.1. Metodología	531
7.2. Práctica diaria	532
7.3. Plástica	532
7.4. Psicomotricidad	532
1.3.8. Carpeta docente 8	533
0. Identificación personal y del centro	533
1. Nivel de Reflexión	533
1.1. Papel del profesor	533
1.2. Lenguaje	533
1.3. Juego	534
1.4. Educación sexual	534
1.5. Educación familiar	534
1.6. Nuevas tecnologías	534

1.7. Desarrollo lógico matemático	534
1.8. Educación para la salud	535
2. Orientación Reflexiva	535
2.1. Metodología	535
2.2. Lenguaje	535
2.3. Juego	536
3. Estilo Reflexivo	536
3.1. Estilo del profesor	536
4. Tiempo didáctico	537
4.1. Clima en el aula	537
4.2. Tiempo	537
4.3. Espacio	538
5. Conocimiento	538
5.1. Contenidos	538
5.2. Conocimientos	538
6. Forma	538
6.1. Desarrollo de una clase	538
6.2. Objetivos	539
6.3. DCB	539
7. Uso	540
7.1. Metodología	540
7.2. Práctica diaria	540
7.3. Psicomotricidad	541
1.3.9. Carpeta docente 9	541
0. Identificación personal y del centro	541
1. Nivel de Reflexión	541
1.1. Papel del profesor	541
1.2. Lenguaje	542
1.3. Juego	542
1.4. Educación sexual	542
1.5. Educación familiar	542
1.6. Nuevas tecnologías	542
1.7. Desarrollo lógico matemático	543
1.8. Educación para la salud	543
2. Orientación Reflexiva	543
2.1. Metodología	543
2.2. Lenguaje	543
2.3. Juego	544
3. Estilo Reflexivo	544
3.1. Estilo del profesor	544
4. Tiempo didáctico	544
4.1. Clima en el aula	544
4.2. Tiempo	545
4.3. Espacio	545
5. Conocimiento	546
5.1. Contenidos	546
5.2. Conocimientos	546

6. Forma	546
6.1. Desarrollo de una clase	546
6.2. Objetivos	547
6.3. DCB	547
7. Uso	547
7.1. Metodología	547
7.2. Práctica diaria	548
7.3. Evaluación	548
7.4. Plástica	549
7.5. Psicomotricidad	549
1.3.10. Carpeta docente 10	549
0. Identificación personal y del centro	549
1. Nivel de Reflexión	550
1.1. Papel del profesor	550
1.2. Lenguaje	550
1.3. Juego	550
1.4. Educación sexual	550
1.5. Educación familiar	551
1.6. Nuevas tecnologías	551
1.7. Desarrollo lógico matemático	551
1.8. Educación para la salud	552
2. Orientación Reflexiva	552
2.1. Metodología	552
2.2. Lenguaje	552
2.3. Juego	553
3. Estilo Reflexivo	553
3.1. Estilo del profesor	553
4. Tiempo didáctico	553
4.1. Clima en el aula	553
4.2. Tiempo	554
4.3. Espacio	555
5. Conocimiento	555
5.1. Contenidos	555
5.2. Conocimientos	555
6. Forma	556
6.1. Desarrollo de una clase	556
6.2. Objetivos	556
6.3. DCB	556
7. Uso	557
7.1. Metodología	557
7.2. Práctica diaria	557
7.3. Plástica	557
7.4. Psicomotricidad	558

1.3.1.1.Carpeta docente 11	559
0. Identificación personal y del centro	559
1. Nivel de Reflexión	559
1.1. Papel del profesor	559
1.2. Lenguaje	559
1.3. Juego	559
1.4. Educación sexual	559
1.5. Educación familiar	560
1.6. Nuevas tecnologías	560
1.7. Desarrollo lógico matemático	560
1.8. Educación para la salud	560
2. Orientación Reflexiva	561
2.1. Metodología	561
2.2. Lenguaje	561
2.3. Juego	561
3. Estilo Reflexivo	562
3.1. Estilo del profesor	562
4. Tiempo didáctico	562
4.1. Clima en el aula	562
4.2. Tiempo	562
4.3. Espacio	563
5. Conocimiento	564
5.1. Contenidos	564
5.2. Conocimientos	564
6. Forma	564
6.1. Desarrollo de una clase	564
6.2. Objetivos	565
6.3. DCB	565
7. Uso	566
7.1. Metodología	566
7.2. Práctica diaria	566
7.3. Plástica	567
7.4. Psicomotricidad	567
1.3.1.2.Carpeta docente 12	567
0. Identificación personal y del centro	567
1. Nivel de Reflexión	568
1.1. Papel del profesor	568
1.2. Lenguaje	568
1.3. Juego	568
1.4. Educación sexual	568
1.5. Educación familiar	568
1.6. Nuevas tecnologías	569
1.7. Desarrollo lógico matemático	569
1.8. Educación para la salud	569

2. Orientación Reflexiva	570
2.1. Metodología	570
2.2. Lenguaje	570
2.3. Juego	570
3. Estilo Reflexivo	571
3.1. Estilo del profesor	571
4. Tiempo didáctico	571
4.1. Clima en el aula	571
4.2. Tiempo	571
4.3. Espacio	572
5. Conocimiento	573
5.1. Contenidos	573
5.2. Conocimientos	573
6. Forma	573
6.1. Desarrollo de una clase	573
6.2. Objetivos	574
6.3. DCB	574
7. Uso	575
7.1. Metodología	575
7.2. Práctica diaria	575
7.3. Plástica	576
7.4. Psicomotricidad	577
1.3.13. Carpeta docente 13	577
0. Identificación personal y del centro	577
1. Nivel de Reflexión	578
1.1. Papel del profesor	578
1.2. Lenguaje	578
1.3. Juego	578
1.4. Educación sexual	578
1.5. Educación familiar	579
1.6. Nuevas tecnologías	579
1.7. Desarrollo lógico matemático	579
1.8. Educación para la salud	579
2. Orientación Reflexiva	580
2.1. Metodología	580
2.2. Lenguaje	580
2.3. Juego	580
3. Estilo Reflexivo	581
3.1. Estilo del profesor	581
4. Tiempo didáctico	581
4.1. Clima en el aula	581
4.2. Tiempo	581
4.3. Espacio	582
5. Conocimiento	582
5.1. Contenidos	582
5.2. Conocimientos	583

6. Forma	583
6.1. Desarrollo de una clase	583
6.2. Objetivos	583
6.3. DCB	584
7. Uso	584
7.1. Metodología	584
7.2. Práctica diaria	584
7.3. Plástica	585
7.4. Psicomotricidad	585
1.3.14. Carpeta docente 14	585
0. Identificación personal y del centro	585
1. Nivel de Reflexión	586
1.1. Papel del profesor	586
1.2. Lenguaje	586
1.3. Juego	586
1.4. Educación sexual	586
1.5. Educación familiar	587
1.6. Nuevas tecnologías	587
1.7. Desarrollo lógico matemático	587
1.8. Educación para la salud	588
2. Orientación Reflexiva	588
2.1. Metodología	588
2.2. Lenguaje	589
2.3. Juego	589
3. Estilo Reflexivo	590
3.1. Estilo del profesor	590
4. Tiempo didáctico	590
4.1. Clima en el aula	590
4.2. Tiempo	591
4.3. Espacio	592
5. Conocimiento	592
5.1. Conocimientos	592
6. Forma	593
6.1. Desarrollo de una clase	593
6.2. Objetivos	593
6.3. DCB	594
7. Uso	595
7.1. Metodología	595
7.2. Práctica diaria	595
7.3. Plástica	596
7.4. Psicomotricidad	596
1.3.15. Carpeta docente 15	597
0. Identificación personal y del centro	597
1. Nivel de Reflexión	598
1.1. Papel del profesor	598
1.2. Lenguaje	598
1.3. Juego	598

1.4. Educación sexual	598
1.5. Educación familiar	599
1.6. Nuevas tecnologías	599
1.7. Desarrollo lógico matemático	600
1.8. Educación para la salud	600
2. Orientación Reflexiva	600
2.1. Metodología	600
2.2. Lenguaje	601
2.3. Juego	601
3. Estilo Reflexivo	602
3.1. Estilo del profesor	602
4. Tiempo didáctico	603
4.1. Clima en el aula	603
4.2. Tiempo	603
4.3. Espacio	604
5. Conocimiento	605
5.1. Contenidos	605
5.2. Conocimientos	605
6. Forma	606
6.1. Desarrollo de una clase	606
6.2. Objetivos	608
6.3. DCB	609
7. Uso	610
7.1. Metodología	610
7.2. Práctica diaria	610
7.3. Evaluación	612
7.4. Plástica	612
7.5. Psicomotricidad	612
1.3.16. Carpeta docente	16
0. Identificación personal y del centro	613
1. Nivel de Reflexión	614
1.1. Papel del profesor	614
1.2. Lenguaje	614
1.3. Juego	614
1.4. Educación sexual	614
1.5. Educación familiar	615
1.6. Nuevas tecnologías	615
1.7. Desarrollo lógico matemático	616
1.8. Educación para la salud	616
2. Orientación Reflexiva	616
2.1. Metodología	616
2.2. Lenguaje	616
2.3. Juego	617
3. Estilo Reflexivo	617
3.1. Estilo del profesor	617

4. Tiempo didáctico	618
4.1. Clima en el aula	618
4.2. Tiempo	618
4.3. Espacio	619
5. Conocimiento	619
5.1. Contenidos	619
5.2. Conocimientos	620
6. Forma	620
6.1. Desarrollo de una clase	620
6.2. Objetivos	620
6.3. DCB	621
7. Uso	621
7.1. Metodología	621
7.2. Práctica diaria	622
7.3. Plástica	622
7.4. Psicomotricidad	622
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	623

TERCERA PARTE: RESULTADOS

CAPITULO V. HALLAZGOS

1. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y EVIDENCIAS

1.1. Identificación personal y del centro

La información obtenida en relación a este apartado nos determina la identificación de las profesoras participantes en el Curso de Especialización, en relación a los años de dedicación a la enseñanza, plan de Formación inicial, niveles educativos donde ha ejercido y años de dedicación a los mismos (cuadro 316).

Cuadro 316. Identificación personal del profesorado en formación

CUESTIONES PLANTEADAS	HALLAZGOS OBTENIDOS
¿Cuándo comenzó a enseñar?	media de 20.125 años
¿Cómo accedió a la formación docente?	6% plan 1950, 6% plan 1967, 4% plan 1971
¿Cuáles son los niveles educativos donde ha ejercido?	7% en todos los niveles, 7% ciclo inicial, 7% ciclo medio, 2% ciclo superior, 1% educación especial, 2% educación de adulto, 1% profesor de apoyo
¿Años dedicados a cada nivel?	media de 7.269 años al ciclo inicial, media de 3.019 años al ciclo medio, media de 1.081 años al ciclo superior, media de 0.063 años a la educación especial, media de 0.188 años a la ed. adulto, media de 0.063 años como profesor de apoyo
¿Años dedicados a cada nivel?	6.3%- 1 año, 12.5%- 3 años, 18.8%- 5 años 12.5%- 7 años, 6.3%- 9 años, 6.3%- 11 años 12.5%- 14 años, 6.3%-15 años, 6.3%- 17 años
¿Años de experiencia en la Educación Infantil?	media de 7.875 años
¿Motivos por los que accedió a la Educación Infantil?	12.5% no contesta, 37.5% gratificación, 25% identificación personal, 12.5% curiosidad del mundo Infantil, 6.3% asegurar el trabajo 18.8% necesidad del centro, 6.3% posibilidades de elegir, 12.5% gusto por los alumnos

Con la identificación del centro obtenemos información sobre las estrategias formativas de los docentes participantes en el Programa de Especialización, tipo de centro donde trabajan en la actualidad y los años de permanencia en el actual centro educativo.

Como mejora de la comprensión de la información obtenida procedemos a la representación en el siguiente cuadro:

Cuadro 317. Identificación del centro del profesorado en formación

CUESTIONES PLANTEADAS	VALORES OBTENIDOS
Formación a lo largo de la trayectoria profesional	6.3%- no contesta, 93.8%-cursos, 73.9%-libros, 37.5%-seminarios, 50%- revistas 25%- entre profesores
Tipo de Centro	100% público-rural. 50%menos de 8 unidades. 37.5% más de 5 unidades 12.5% más de 16 unidades
Años de permanencia en el centro	Media de 7.625%

En conclusión, los datos de identificación personal y del centro de los profesores participantes en el estudio nos determina el perfil de los diferentes rasgos de identidad expresados a lo largo de la investigación.

Detectamos un profesorado participante que responde a las siguientes características:

- (i) profesorado asistente con una experiencia docente en torno a los 20.12 años.
- (ii) con una formación universitaria de los planes de estudios de la diplomatura de maestro de los años 50 y 67.
- (iii) dedicación docente ubicada en los primeros ciclos de la EGB, desde preescolar hasta el ciclo medio. De lo que resulta que la media de años por ciclos atendiendo a la tipología referencial de la EGB, es la siguiente: (a) media de años en el nivel inicial 7.269 años; (b) media de años en el ciclo medio de 3.019 años; (c) media de años en el ciclo superior de 1.081 años y (d) el resto de los niveles o especialidades contempladas (apoyo, especial y educación de adulto) el valor encontrado no presenta un valor significativo.
- (iv) la media de años de experiencia docente delimitados, en el nivel educativo donde desarrollamos el presente trabajo arroja unos 7.875 años, es decir de forma estimativa unos 8 años.
- (v) el acceso a la formación recibida, viene justificada por múltiples vías, aunque destaca básicamente en relación a la frecuencia "la gratificación y preferencias personales".
- (vi) la formación que poseen está condicionada por el Plan de Formación que les permitió acceder a la titulación de maestro, además de la asistencia a cursos de formación y alguna lectura de libro relacionados con las cuestiones educativas.
- (vii) en la actualidad el contexto donde desarrollan sus tareas docentes, viene determinado por las características de un centro público, rural y de menos de 8 unidades.
- (viii) la estabilidad en el centro educativo actual se encuadra por los años de permanencia en el centro actual. En este caso son de 7.625 años.

2. Interpretación General por Fases/Facetas

1.2.1 Nivel de Reflexión

1.2.1.1. Papel del profesor

El profesor de Educación Infantil considera que lo que hace (25%) es cubrir las necesidades educativas de los alumnos (NEA), al mismo tiempo aunque en una proporción más inferior, consideran que en esta etapa es necesario ser (CCM) coherente con ellas mismas; poder (RUD) realizar las unidades didácticas y (ADM) actualizarse desde diferentes medios (12.5%). Otras cuestiones apuntan hacia la identificación del profesor de Educación Infantil, tales como la necesidad de estimular (EDC) el desarrollo de las capacidades de los alumnos; (CFT) cumplir sus funciones de trabajo, (CAA) crear un ambiente agradable en el aula, (ACM) aplicar los conocimientos lo mejor que pueda y en algunos casos (NCP) no contesta a su papel como profesor de Educación Infantil (6.25%).

Cuadro 318. Papel del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	NEA	1, 2, 5,11	4	25%
2	EDC	3	1	6.25%
3	CFT	4	1	6.25%
4	CAA	6	1	6.25%
5	NCP	7	1	6.25%
6	ACM	8	1	6.25%
7	CCM	9,10	2	12.5%
8	RUD	12,14	2	12.5%
9	ADM	13,15	2	12.5%
10	IEI	16	1	6.25%

Ser profesor de Educación Infantil, según la recogida de información, detectamos que exige unos planteamientos dados por los sujetos participantes: significa mantener cierta relación de los significados psicológicos-personales (PPS) del profesor en un 50%, frente a un 43.75% que consideran que el papel del profesor responde a significados profesionales (PPP). Sin embargo en muy baja proporción no contestan a su dedicación.

Cuadro 319. Significado de profesor en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PPS	1, 2, 4, 5, 9, 6, 8, 16	8	50%
2	PPP	3, 10, 11, 12, 13, 14, 15	7	43.75%
3	NCS	7	1	6.25%

Otro rasgo a destacar es que prácticamente el 43.75% del profesorado asistente al curso, está dedicado a la Educación Infantil por causas muy concretas, es decir de que manifiestan su acceso a la Educación Infantil por el destino del centro (PDC), frente al resto del profesorado participante, que bien argumentan cuestiones personales (PNP) en un 18.75%, o no responden a la cuestión formulada (NHC), o necesitan una mayor identificación como profesor de este nivel educativo (RPI) en un 12.5%. El porcentaje restante argumentan la necesidad de (PAP) probar con los alumnos pequeños (6.25%) y (EFR) por la experiencia y la formación recibida (6.25%).

Cuadro 320. Motivos de acceso a la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PAF	1	1	6.25%
2	PDC	6, 2, 11, 12, 14, 15, 4	7	43.75%
3	FNP	8, 9, 3	3	18.75%
4	EFR	5	1	6.25%
5	RPI	13, 16	2	12.5%
6	NHC	7, 10	2	12.5%

Cuadro 321. Posibles cambios futuros en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RFG	1	1	6.25%
2	NCC	2, 7	2	12.5%
3	ADC	3, 4, 5, 6, 8	5	31.25%
4	CEC	9	1	6.25%
5	RSP	16, 14, 10, 11, 13	5	31.25%
6	RIC	12	1	6.25%
7	CRP	15	1	6.25%

Los mayores cambios educativos que pueden presentar se originan ante el cuestionamiento sobre el ¿cómo pueden hacer las cosas diferentes a partir de hoy? (cuadro 321). No sólo (ADC) aplicando el desarrollo del curso de Educación Infantil (31.25%), sino (RSP) reflexionando sobre la práctica (31.25%). En un segundo lugar se detecta que la respuesta va en relación al no esclarecimiento de la cuestión planteada (NCC) y el resto de los porcentajes se distribuyen del siguiente modo: (i) reflexionando sobre la práctica en grupo (6.25%-RPG); (ii) combinado el curso, las experiencias y los conocimientos (6.25%-CEC); (ii) realizando intercambio entre colegas (6.25%-RIC) y (iii) estando en constante renovación pedagógica (6.25%-CRP).

1.2.1.2. Lenguaje

El papel del juego en la Educación Infantil viene determinado por la relación (LRD) que éste permite en el aula entre los alumnos (87.5%). El resto de los porcentajes detectados responden a la necesidad de que éste (BPE) es la base del proceso educativo (6.25%) o a la dificultad de no aclarar dicha respuesta (NPC). No contestan a la pregunta sólo un 6.25% de los profesores participantes.

Cuadro 322. El lenguaje en la Educación Infantil

	Código	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	LRD	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	14	87.5%
2	BFE	2	1	6.25%
3	NCP	4	1	6.25%

Los principios básicos en los que se apoya el juego en la etapa infantil (ASA), radican en potenciar el aprendizaje significativo, ayudar a la socialización y a la aceptación de los alumnos (50%). Otros argumentos vierten opiniones diversas: (NAJ) el niño aprenda jugando (12.5%); (JDC) el juego desarrolla la actividad (12.5%); (MAS) desarrollo motriz, afectivo y social (12.5%); (AAO) partir de la actividad para alcanzar cualquier objetivo (6.25%). No responden un 6.25% (NCP).

Cuadro 323. Principios básicos del lenguaje en la Educación Infantil

	Códigos	Nº profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ASA	1, 5, 7, 10, 13, 15, 9, 16	8	50%
2	NAJ	2, 8	2	12.5%
3	JDC	3, 12	2	12.5%
4	MAS	6, 11	2	12.5%
5	AAO	14	1	6.25%
6	NCP	4	1	6.25%

Una actividad propia donde se refleja el juego como factor fundamental está avalada por actividades de psicomotricidad (AJP) y de dramatizaciones en un 31.25% respectivamente. El resto de las actividades de juego realizadas responden más a criterios de ubicación (AJR) actividades de juego por rincones en un 18.75%, e incluso atendiendo a un tipo de actividad concreta, (AJC) actividades de juego de las construcciones (6.25%). Otros argumentan detectan que está en función del propio diseño realizado para el desarrollo instructivo (AMO) actividades para motivar el logro de los objetivos (6.25%), o el no esclarecimiento de la respuesta (NCP) no contesta a la pregunta (6.25%).

Cuadro 324. Actividades de desarrollo del lenguaje en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AJR	1,10,16	3	18.75%
2	AJC	2	1	6.25%
3	AJP	3, 6,15, 8,11	5	31.25%
4	AJD	5, 7, 9,12, 13	5	31.25%
5	AMO	14	1	6.25%
6	NCP	4	1	6.25%

1.2.1.3. Juego

Ante la cuestión planteada sobre la consideración del juego como una herramienta básica en la Educación Infantil, la codificación resultante es muy simple. Más de la mitad del profesorado considera que éste (IAC) es un instrumento de aprendizaje para conocerse a sí mismo (56.25%), además de ser un aspecto importante para el (AAP) apoyo del aprendizaje posterior (43.75%).

Cuadro 325. Importancia del juego en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	IAC	1, 3, 5, 9,10, 11, 14, 15,16	9	56.25%
2	AAP	2, 4, 6, 7, 8,12,13	7	43.75%

Por todo ello, los criterios básicos que permiten al profesorado seleccionar el tipo de juego en el aula, van desde las (CEM) características de los alumnos, el espacio y los materiales (56.25%), teniendo en cuenta el (CDM) potenciar el crecimiento, desarrollo y la maduración del ser humano (25%), hasta los (DCB) los Diseños Curriculares Base (12.5%), sin olvidar las ofertas propias de los juegos en si mismo, es decir (JCA) los juegos que consideren apropiados (6.25%).

Veamos a continuación de forma gráfica la representación de los diferentes códigos detectados, en función de sus frecuencias y atendiendo a la identificación del profesorado en entrenamiento.

Cuadro 326. Criterios básicos sobre el uso del juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CEM	1, 5, 7, 9,10, 11, 12, 13,15	9	56.25%
2	DCB	2,14	2	12.5%
3	CDM	3, 4, 8,16	4	25%
4	JCA	6	1	6.25%

La clasificación de los juegos que realizan responden a los siguientes rasgos: (JMA) juegos manipulativos en el aula (60%); (JFR) juegos en función de los recursos (25%); juegos de (JOA) observación (10%) y (JFE) juegos en función del espacio (5%).

Cuadro 327. Clasificación del juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	JMA	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9,10, 11,13, 14,16	12	60%
2	JOA	1, 9	2	10%
3	JFE	3	1	5%
4	JFR	3, 4, 8, 12, 15	5	25%

Los aspectos que debe cubrir el juego son (IPA) desarrollo intelectual, psicomotor y el desarrollo afectivo y social (43.5%); (ASI) que ayude al niño a ser sociable, integrador (18,75%), además de (CEP) cambiar los esquemas de pensamiento (12.5%), (LOM) conseguir los objetivos marcados (12.5%) y de carácter (IPI) instructivo, social, participativo e informativo (12.5%).

Cuadro 328. Aspectos cubiertos por el juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
4.1.1	IPA	1,4,6,9,10,11,15	7	43.75%
4.1.2	ASI	2,13,14	3	18.75%
4.1.3	CEP	3,16	2	12.5%
4.1.4	LOM	5,7	2	12.5%
4.1.5	IPI	8,12	2	12.5%

La confección de los mismos va desde (DCT) material de desecho, de las casas de los alumnos y de las tiendas especializadas (75%); (CDS) según la clasificación, la distribución por día y seguimiento del alumno (12.5%); e incluso (NCJ) no confeccionan juegos (respuesta sin justificar) (6.25%) o su (AJJ) aula está dotada de juegos didácticos y juguetes (6.25%).

Cuadro 329. Material de confección del juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesoras	Frecuencias	Porcentajes
1	DTC	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16	12	75%
2	NCJ	4	1	6.25%
3	AJJ	11	1	6.25%
4	CDS	12,14	2	12.5%

Cuadro 330. Temporalización del juego en el aula de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MDE	1, 14, 16	3	18.75%
2	MAA	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13	10	62.5%
3	ART	6,15	2	12.5%
4	DHS	11	1	6.25%

El tiempo de dedicación de los alumnos al juego ocupa (MAA) la mayoría de las actividades del aula (62.5%), bien es (MDE) muy difícil de especificar (18.75%), otras veces antes del recreo y/o por la tarde (12.5%), e incluso (DHS) a determinadas horas a la semana (6.25%).

1.2.1.4. Educación sexual

La importancia de la educación afectivo-sexual en la Educación Infantil, viene justificada por (DIA) el desarrollo de la individualidad del alumno (56.25%). En otro orden de justificación la educación sexual y sus implicaciones no está lo suficientemente integrada al no recibir respuesta las cuestiones planteadas. Un 25% (NJI) no justifica la respuesta y el resto del porcentaje obtenido, marca fuerte diferencia entre la respuesta planteada anteriormente y la tercera en la escala, (EIN) educación necesaria de acuerdo a los intereses del niño (12.5%) o con la cuarta, (CRI) comienzo de las relaciones interpersonales (6.25%).

Cuadro 331. Importancia de la educación afectivo-sexual en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CRI	1	1	6.25%
2	EIN	2,5	2	12.5%
3	DIA	3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	9	56.25%
4	NJI	6, 7, 8, 9	4	25%

Consideran con justificación, que es un (ATP) aspecto que trabajan poco en el aula (37.5%), frente a otros (18.75%) que responden afirmativamente sin justificar la respuesta (RAJ). Responder sobre estas cuestiones en el aula (RCI) incluso está en función de la curiosidad e intereses de los alumnos (43.75%).

Cuadro 332. Realidad actual de la educación afectivo-sexual en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RCI	1, 2, 4, 9, 10, 14, 15	7	43.75%
2	RAJ	3, 6, 11	3	18.75%
3	ATP	5, 7, 8, 12, 13, 16	6	37.5%

Necesitan más formación para el desarrollo de este eje transversal (INU) un 50%, frente a un 31.25% que (NNI) no necesita más información. La misma viene articulada por la necesidad (RRC) de respuestas y reacciones correctas (6.25%), o por (NCP) necesitar capacidad de decisión (6.25%) o por ser esta (FSM) formación sobre el material del centro (6.25%).

Cuadro 333 Necesidad de formación sobre la educación sexual en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RRC	1	1	6.25%
2	INU	2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15	8	50%
3	NCP	3	1	6.25%
4	NNI	9, 12, 13, 14, 16	5	31.25%
5	FSM	4	1	6.25%

1.2.1.5. Educación familiar

El papel de la familia es fundamental al ser (NAA) núcleo de aprendizaje de los alumnos (25%). El resto de las respuestas obtenidas van desde la clamación sobre (CPP) coordinación padres-profesores (6.25%), hasta la importancia de la (ANA) actitud del niño hacia el centro (6.25%). Un 6.25% reconocen la importancia pero no argumentan justificación alguna (ISJ).

Responden a la colaboración con los padres para el desarrollo instructivo, atendiendo a la (PPA) participación en las actividades un 37.5%. El resto de la distribución atiende a la (PDI) participación en el desarrollo instructivo (37.5%), un 12.55% (SNP) siempre que lo necesita el profesor; un 6.25% (THP) todos los días hablan con los padres y el resto de los profesores participantes en la investigación (6.25%) consideran que sus contactos son escasos (RPC realizo poco contacto con los padres).

Cuadro 334. Papel de la familia en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	NAA	1,4,11,12	4	25%
2	CPP	2,3,5,6,7,9,10,14,15,16	10	6.25%
3	ISJ	8	1	6.25%
4	ANA	13	1	6.25%

Cuadro 335. Relación padre-profesor en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PPA	1, 3, 5, 7,10,15	6	37.5%
2	FDI	2, 11,13, 14, 16, 12	6	37.5%
3	SNP	4, 9	2	12.55%
4	THP	6	1	6.25%
5	RPC	8	1	6.25%

Los momentos del curso académico en los que el profesorado reclama la participación de los padres en el aula o en centro, son atendiendo a momentos puntuales por ejemplo: (i) las (PCF) fiestas de Navidad, semana Canaria, día del libro, Semana Santa, Carnaval, final de curso (43.75%); (ii) (PCC-25%) charlas sobre el curso; (iii) (PAE-12.5%) en las actividades extraescolares; (iv) (PAA-6.25%) periodo de adaptación de los alumnos; (v) (PRT-6.25%) padres en las reuniones trimestrales y (vi) (PRE-6.25%) padres en la realización de las entrevistas personales.:

Cuadro 336. Momentos de colaboración de los padres

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PAA	16	1	6.25%
2	PRT	10	1	6.25%
3	PAE	3, 1	2	12.5%
4	PCC	2, 9, 11, 13	4	25%
5	PCF	5, 6, 7, 8, 12, 14, 15	7	43.75%
6	PRE	4	1	6.25%

1.2.1.6. Nuevas tecnologías

El tipo de recursos didácticos útil para la Educación Infantil, viene determinado por (FMS) los recursos de proyección fija, móvil y sonora (37.5%). No por ello significa que los (RTM) recursos textuales y manipulativos (18.75%) no sean utilizados, e incluso los

recursos (RPF) de proyección fija (12.5%), o las diferentes combinaciones posibles entre los descritos anteriormente: (TMM) recursos textuales, de proyección móvil y manipulativos (6.25%). Utilidad, pero a menor escala, presentan los (TMS) recursos de proyección móvil, textual y sonoro (6.25%); (RPM) recursos de proyección móvil (6.25%); (RHM) recursos humanos y manipulativos (6.25%); (FMM) recursos de proyección fija, móvil y manipulativos (6.25%).

La utilización real de las nuevas tecnologías en el aula vienen justificadas por (AFP) que atraen y facilitan el proceso educativo (56.25%). El resto del profesorado en relación a este planteamiento argumentan que (APS) su uso es positivo (18.75%); (ARA) actúa con retroproyector y audiovisuales (18.75%). (NCP) no contesta a la pregunta (6.25%).

Cuadro 337. Tipos de recursos didácticos utilizados en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	FMS	1, 3, 8, 10, 13, 15	6	37.5%
2	TMM	2	1	6.25%
3	TMS	4	1	6.25%
4	RFF	5, 7	2	12.5%
5	RTM	6, 9, 12	3	18.75%
6	RPM	11	1	6.25%
7	RHM	14	1	6.25%
8	FMM	16	1	6.25%

Cuadro 338. Utilidad real de las nuevas tecnologías en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AFP	1, 3, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16	9	56.25%
2	NCF	2	1	6.25%
3	APS	4, 6, 12	3	18.75%
4	ARA	5, 7, 8	3	18.75%

La consideración de poco o algo innovador en relación a las nuevas tecnologías en el aula en relación a la muestra de la investigación, nos determina dos grandes condicionantes: (ANF) la necesidad de la formación en relación a éstas (37.5%) y los medios existentes en los centros educativos que son insuficientes (MCI-37.5%). El resto del porcentaje de la muestra se distribuye, como pueden apreciar en el cuadro 349, atendiendo a las siguientes matizaciones: (NPF) ni poco ni mucha formación un 12.5%, el resto afirman y niegan la pregunta sin justificación que valide dicha afirmación, de ahí que (ASJ) afirma sin justificar un 6.25%, (NSJ) niega sin justificar el 6.25%.

Cuadro 339. Necesidad de formación en las nuevas tecnologías en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ANF	1, 8, 9, 14, 15, 16	6	37.5%
2	NPF	2, 6	2	12.5%
3	ASJ	3	1	6.25%
4	MCI	4, 5, 10, 11, 12, 13	6	37.5%
5	NSJ	7	1	6.25%

1.2.1.7. Desarrollo lógico matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, viene determinada por la relación del mismo con el (DCE) desarrollo cognitivo mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas (75%). El resto del porcentaje obtenido en relación a la muestra y a las respuestas argumentadas responde de la siguiente manera: (CPA) contribuye al desarrollo de la personalidad del alumno (18.75%) y (RCP) el alumno va adquiriendo el desarrollo de razonar, compartir e investigar (6.25%).

Cuadro 340. Importancia del desarrollo lógico matemático en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	DCE	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15	12	75%
2	CPA	5, 12, 16	3	18.75%
3	RCP	9	1	6.25%

La importancia del lenguaje versus desarrollo matemático, se interpreta en primer lugar por (VFC) la verbalización fundamental para la comprensión del alumno (62.5%). No por ello significa que no exista relación entre ambos, un 12.5% consideran que (MLM) en las matemáticas hay lenguaje y en el lenguaje hay matemáticas. El resto de las respuestas se inclinan hacia uno de los dos ámbitos planteados: (LBA) el lenguaje es la base del aprendizaje de los alumnos (12.5%) o hacia (MMI) el desarrollo matemático, pues al ser manipulable, la información permite obtener información adicional y predecir resultados (12.5%).

Los aspectos prioritarios que proporcionan a los alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático los desarrollan bajo la (OEM) observación, experimentación y manipulación (56.25%). El resto de las respuestas vertidas por los profesores participantes giran en torno a conceptos físicos (TLP) tamaño longitud y peso (18.75%) o a conceptos psicológicos (CSA) clasificación, seriación y asociación (18.75%), además de (CRA) cualidades, relaciones y agrupamientos (6.25%).

Cuadro 341. Relación lenguaje-matemáticas en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	VFC	1, 3, 4, 9, 5, 6, 7, 10, 12, 15	10	62.5%
2	MLM	2,16	2	12.5%
3	LBA	8,13	2	12.5%
4	MMI	11,14	2	12.5%

Cuadro 342. Aspectos del desarrollo lógico-matemático en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	OEM	1, 2, 4, 9, 11, 12, 14, 15, 16	9	56.25%
2	TLF	3, 5, 7	3	18.75%
3	CRA	6	1	6.25%
4	CSA	8, 10,13	3	18.75%

1.2.1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud, opinan que son de gran importancia ya que (CBA) contribuye al bienestar de los alumnos (75%). Ahora bien, un 18.75% consideran la necesidad de proyectarlos hacia un fin concreto (NPF) y en un porcentaje poco representativo (6.25%) argumentan la escases de los mismos dada la importancia que tienen (EIT).

Cuadro 343. Importancia del eje transversal de la salud en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CBA	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11,12, 13, 16	12	75%
2	NPF	4, 15, 14	3	18.75%
3	EIT	9	1	6.25%

Ahora bien la importancia de conocer y desarrollar hábitos saludables a través de la educación para la salud y de este modo fomentar la autoestima del alumno en la edad infantil, es bastante significativa por parte de la muestra de la investigación.

Cuadro 344. Realidad de la práctica del eje transversal de la salud de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CDH	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,15, 16	15	93.75%
2	OCE	6	1	6.25%

Un 93.75% de la muestra (CDH) conoce y desarrolla hábitos saludables, frente a una 6.25% que argumenta (OCE) desarrollar las facultades de observación, capacidad de coordinación y el sentido del equilibrio (6.25%). Una actividad donde se pone de manifiesto este tipo (DCO) de educación, responderían a las de desarrollo de la capacidad de observación (87.5%) o las de desarrollo (DSC) de sentido crítico (12.5%).

Cuadro 345. Tipo de actividad sobre la salud en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	DCO	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8	7	87.5%
2	DSC	4	1	12.5%

1.2.2. Orientación Reflexiva

1.2.2.1. Papel del profesor

El papel del profesor de Educación Infantil viene determinado por la justificación de (NEA) cubrir las necesidades educativas de los alumnos (25%), en un porcentaje inferior (12.5%) se argumenta la necesidad de coherencia entre la teoría y la práctica (CCM), (RUD) realizar las unidades didácticas e incluso responder a la actualización desde diferentes medios.

La distribución del resto de los hallazgos obtenidos, tal y como se puede comprobar en el cuadro, responden del siguiente modo: (i) EDC estimular el desarrollo de las capacidades de los alumnos (6.25%); (ii) CFT cumplir mi funciones de trabajo (6.25%); (iii) CAA crear un ambiente agradable en el aula (6.25%); (iv) (NCP) no contesta a su papel como profesor de Educación Infantil (6.25%); (v) (ACM) aplicar mis conocimientos lo mejor que pueda (6.25%) y (vi) (IEI) no imparto Educación Infantil (6.25%).

Ser profesor de Educación Infantil significa en un porcentaje muy bajo (SDP) satisfacer un deseo personal (12.5%). El resto de la distribución de respuesta y porcentaje es bastante dispersa, de ahí la escasa conclusión generalizada sobre la respuesta. Estas van en la siguiente línea: (DTG) desempeñar una tarea que me gusta (6.25%); (GCN) gustar y ser cariñoso con los niños (6.25%); (CJF) colaborar junto a la familia (6.25%); (ACS) adaptarme, comprender y sentirme una más entre ellos (6.25%); (IEF) satisfacción ante la integración entre el ambiente escolar y el familiar (6.25%); (NCS) no contesta al significado (6.25%); (GRP) gran responsabilidad como profesor (6.25%); (DAI) desarrollar más actividades en el proceso instructivo (6.25%); (GGC) guiar el grupo según sus capacidades (6.25%); (TPE) tener un perfil especial (6.25%); (IEI) identificación con la etapa infantil (6.25%); (GIA) guiar la formación integral del alumno (6.25%); (PCD) poseer una características personales determinadas (6.25%); (DCL) desarrollo de sus conocimientos partiendo del lenguaje (6.25%) o como (SDP) satisfacción de un deseo personal (12.5%).

Cuadro 346. Orientación del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	NEA	1, 2, 5, 11	4	25%
2	EDC	3	1	6.25%
3	CFT	4	1	6.25%
4	CAA	6	1	6.25%
5	NCP	7	1	6.25%
6	ACM	8	1	6.25%
7	CCM	9, 10	2	12.5%
8	RUD	12, 14	2	12.5%
9	ADM	13, 15	2	12.5%
10	IEI	16	1	6.25%

Cuadro 347. Significado de ser profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	DTG	1	1	6.25%
2	GCN	2	1	6.25%
3	CJF	3	1	6.25%
4	ACS	4	1	6.25%
5	IEF	5	1	6.25%
6	NCS	7	1	6.25%
7	GRF	9	1	6.25%
8	DAI	10	1	6.25%
9	GGC	11	1	6.25%
10	TFE	12	1	6.25%
11	IEI	13	1	6.25%
12	GIA	14	1	6.25%
13	PCD	16	1	6.25%
14	DCL	15	1	6.25%
15	SDP	6, 8	2	12.5%

Cuadro 348. Motivos de acceso a la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	FAF	1	1	6.25%
2	PDC	2, 4, 6, 11, 12,14, 15	7	43.75%
3	FPF	3,8,9	3	18.75%
4	EFR	5	1	6.25%
5	RPI	13,16	2	12.5%
6	NHC	7, 10	2	12.5%

En la actualidad la dedicación a la Educación Infantil, en una mayoría significativa viene determinada por los condicionantes del centro educativo (PDC) por el destino del centro (43.75%). En otra escala de prioridad nos encontramos las propias necesidades personales de los profesores (FPF-18.75%), la no incorporación en los esquemas cognitivos del docente sobre su docencia en la Educación Infantil (RPI-12.5%). No contestan (NHC) a la pregunta un 12.5% del total de la muestra. Nada significativo resulta la afirmación de un 6.25% que opinan (FAF) que es necesario experimentar con los alumnos pequeños y por la (EFR) experiencia y la formación recibida (6.25%).

Consideran que su desarrollo docente puede cambiar a partir del desarrollo del curso atendiendo a dos planteamientos: (ADC) aplicando el desarrollo del curso de Educación Infantil (31.25%) y (RSP) reflexionando sobre la práctica (31.25%). El resto de las opiniones vertidas son variadas pero teniendo como punto de referencia permanente el curso de especialización recibido, de ahí que (CEC) combinando el curso, experiencias y los conocimientos 6.25%; (RIC) realizando intercambio entre otros colegas (6.25%); (CRP) estando en constante renovación pedagógica 6.25%; (RPG) reflexionando sobre mi práctica en grupo 6.25%; (CEC) combinando el curso con las experiencias y los conocimientos 6.25%. Sólo un 12.5% (NCC) no contesta al cómo.

Cuadro 349. Cambios en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RFG	1	1	6.25%
2	NCC	2, 7	2	12.5%
3	ADC	3, 4, 5, 6, 8	5	31.25%
4	CEC	9	1	6.25%
5	RSP	16, 14, 10, 11, 13	5	31.25%
6	RIC	12	1	6.25%
7	CRP	15	1	6.25%

1.2.2.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje (LRD) en la Educación Infantil, es tan importante que determina la relación con los demás (87.5%). Otras afirmaciones realizadas responden a que éste es (BPE) la base del proceso educativo (6.25%), aunque un porcentaje mínimo del profesorado no responde (NPC- 6.25%).

Cuadro 350. Papel del lenguaje en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	LRD	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,14, 15,16	14	87.5%
2	BPE	2	1	6.25%
3	NCP	4	1	6.25%

Los principios básicos en que se apoya el juego en la etapa infantil (ASA) radican en potenciar el aprendizaje significativo, ayudar a la socialización y a la aceptación del individuo (50%). Otros principios giran en torno a la necesidad de que el niño (NAJ) aprenda jugando (12.5%), e incluso en relación a un objetivo concreto que podría ser el (JDC) desarrollar la actividad (12.5%) o al (MAS) desarrollo motriz, afectivo y social (12.5%). En otras situaciones el principio es (AAO) a partir de la actividad para alcanzar cualquier objetivo (6.25%). No contesta a la pregunta un 6.25% .

Actividades donde el factor fundamental sea el juego son las relacionadas con la psicomotricidad (AJP) en un 31.25%; con actividades específicas, por ejemplo de dramatizaciones (AJD) actividades de juego de dramatizaciones (31.25%), (AJR) actividades de juego por rincones 18.75%, (AJC) actividades de juego de las construcciones (6.25%) y (AMO) actividades para motivar el logro de los objetivos (6.25%). (NCP) no responden a la pregunta un 6.25%.

Cuadro 351. Principios básicos del juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ASA	1, 5, 7, 9, 10, 13, 15, 16	8	50%
2	NAJ	2, 8	2	12.5%
3	JDC	3, 12	2	12.5%
4	MAS	6, 11	2	12.5%
5	AAO	14	1	6.25%
6	NCP	4	1	6.25%

Cuadro 352. Tipos de juegos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AJR	1, 10,16	3	18.75%
2	AJC	2	1	6.25%
3	AJF	3, 6, 15, 8, 11	5	31.25%
4	AJD	5, 7, 9, 12, 13	5	31.25%
5	AMO	14	1	6.25%
6	NCP	4	1	6.25%

1.2.2.3. Juego

El juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, ya que éste es un (IAC) instrumento de aprendizaje para conocerse a sí mismo (56.25%). El resto del porcentaje queda determinado por servir éste (AAP) de apoyo para el aprendizaje posterior (43.75%).

Cuadro 353. Importancia del juego en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	IAC	1, 3, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 16	9	56.25%
2	AAP	2, 4, 6, 7, 8, 12, 13	7	43.75%

Los criterios básicos que permiten seleccionar el tipo de juego en el aula a cada profesor está en función de las (CEM) características de los alumnos, el espacio y los materiales (56.25%). Otros profesores consideran que la selección vendría determinada en función de la necesidad de (CDM) potenciar el crecimiento, desarrollo y la maduración del ser humano 25%, e incluso por los propios (DCB) Diseños Curriculares Base en un 12.5% o por los rasgos propios de (JCA) los juegos que considere apropiados (6.25%). Los juegos que realiza el profesorado de Educación Infantil responden a los rasgos de los (JMA) juegos manipulativos en el aula 60%, frente a los (JFR) juegos en función de los recursos 25%, (JOA) juegos de observación 10% y (IFE) juegos en función del espacio 5%.

Cuadro 354. Criterios de selección del juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CEM	1, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15	9	56.25%
2	DCB	2, 14	2	12.5%
3	CDM	3, 4, 8, 16	4	25%
4	JCA	6	1	6.25%

Cuadro 355. Características de los juegos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	JMA	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11,13, 14,16	12	60%
2	JOA	1,9	2	10%
3	JFE	3	1	5%
4	JFR	3, 4, 8, 12, 15	5	25%

1.2.3. Estilo Reflexivo

1.2.3.1. Estilo del profesor

El profesorado participante en la investigación, en un porcentaje significativo se definen como profesores de Educación Infantil con ciertos rasgos de identificación: (RIR) reflexivos, investigadores en la acción, renovadores y tolerantes (50%). El resto de las afirmaciones, responden a las posibles combinaciones de los rasgos presentados anteriormente: un 18.75% se definen como (RRT) reflexivo, renovador, tolerante frente a un 6.25% como (RIT) reflexivo, investigador en la acción, tolerante y burocrático; (REP) reflexivo su estilo de profesor (6.25%); (RTP) renovador y tolerante como profesor (6.25%); (RTA) renovador tolerante y autoritario (6.25%) y (RIA) reflexivo, investigador, renovador, tolerante y autoritario (6.25%).

Cuadro 356. Estilo del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RIT	1	1	6.25%
2	RIR	2, 5, 7, 9,11,12, 16,15	8	50%
3	RRT	3, 4, 6	3	18.75%
4	REP	8	1	6.25%
5	RTP	10	1	6.25%
6	RTA	13	1	6.25%
7	RIA	14	1	6.25%

En relación a las capacidades que se consideran debe poseer un profesor de Educación Infantil, existe una relación significativa entre criterios y porcentajes, al encontrar un abanico de posibilidades en respuestas. Capacidades del profesor (81.25%) en relación a las características afectivas (CPA) frente a las capacidades del profesor (18.75%) y las características psicológicas (CPP).

Cuadro 357. Capacidades del profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CPA	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16	13	81.25%
2	CPP	6, 12, 13	3	18.75%

En líneas generales la valoración del Curso de Especialización al cual acceden los profesores participante en la presente investigación, consideran que posee una relación entre la teoría del curso recibida con la práctica docente en Educación Infantil, bastante significativa, ya que un 56.25%, opinan que si se presenta su mejora docente (MMD) y un 43.75% considera efectiva su aplicación práctica en el aula (APA).

Cuadro 358. Valoración del curso de formación del profesorado

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	APA	1, 2, 9, 4, 12, 13, 16	7	43.75%
2	MMD	3, 5, 6, 7, 8, 11, 10, 14, 15	9	56.25%

1.2.4. Tiempo didáctico

1.2.4.1. El Clima en el aula

La representación gráfica del abanico de respuestas reflexionadas por el profesorado participante en relación al clima en el aula de Educación Infantil, no determina que el grupo mostró una actitud de trabajo matizada por las características propias del trabajo docente (ATC) al menos en un porcentaje bastante significativo (62.5%), seguido de un porcentaje inferior, aunque con cierto significado (31.25%), que atiende a los aspectos desarrollados a lo largo de las diferentes actividades.

Cuadro 359. Clima en el aula de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ATC	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15	10	62.5%
2	ADT	3, 6, 12, 13, 16	5	31.25%
3	NCA	7	1	6.25%

Los criterios sobre el interés de los profesores participantes en relación a las respuestas obtenidas son muy variados, de ahí que está determinado por el interés personal de la formación recibida (IPF) o por las características de la formación del curso (IFC).

Cuadro 360. Criterios de interés sobre el profesor de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	IFF	2, 10	2	12.5%
2	IFC	1, 3, 4, 5, 6, 8, 14, 11, 12, 13, 15, 16	12	75%
3	NPC	9	1	6.25%

Ahora bien, a nivel individual-personal el profesorado muestra su interés en función de la (ADI) aplicación durante el desarrollo instructivo (18.75%); (MEF) materia con escasa formación personal (18.75%) o por sus gustos (AGM) me gustó mucho (12.5%). El resto de las afirmaciones vertidas van desde (TDS) el desconocimiento de las técnicas y el desarrollo de los sentidos 6.25%; (MRO) la música y el ritmo desarrolla los objetivos 6.25%; (TMA) base teoría y la metodología nos ayuda para trabajar en el aula 6.25%; (DMP) desarrollo instructivo, participativo y motivador 6.25%; (NPC) responde negativamente, poco dinámico 6.25%; (ARD) actividad que me gusta y necesito recursos para el desarrollo instructivo 6.25%. (NCI) no contesta al interés 6.25%.

La cercanía humana con el grupo es de (ACP) acercamiento entre colegas y el profesor del curso, positivo, ya que nos conocíamos 31.25%, e incluso se considera óptimo, aunque no sea significativo dado el (EIC) escaso número de profesoras participantes y el interés de las colegas 18.75%.

Cuadro 361. Relación profesor-alumno en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ACP	1, 2, 4, 8, 11	5	31.25%
2	CIT	3	1	6.25%
3	EIC	6, 9, 16	3	18.75%
4	NCC	7	1	6.25%
5	BSJ	10, 13	2	12.5%
6	SDI	12, 5	2	12.5%
7	ADI	14	1	6.25%
8	DPA	15	1	6.25%

Un 12.5% de profesores consideran que el clima de trabajo debe ser (SDI) de un ambiente sereno, distendido e interesante. Otros argumentan que está en función de las (ADI) actividades desarrolladas durante el proceso instructivo 6.25% y de la metodología (DPA) dinámica, práctica y agradable 6.25%; el interés de los colegas (CIT) en el tema 6.25%. Un 12.5% argumentan el calificativo (BSJ) de buena sin justificación y un 6.25% (NCC) no responde a la cercanía.

La colaboración entre compañeros y el profesor es considerada atendiendo a la colaboración en función de las actividades desarrolladas en el curso (CAP), atendiendo a las características personales de los profesores participantes-ponentes (CPP) o por la colaboración según las características de los diferentes profesores en formación que participan en el curso (CCP).

Cuadro 362. Tipo de colaboración en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CAP	3, 11,15, 16	4	25%
2	CPP	5, 12, 13,14	4	25%
3	CCP	1, 2, 4, 6, 8, 9, 10	7	43.75%
4	CNC	7	1	6.25%

1.2.4.2. Tiempo

La importancia del tiempo en el aula de Educación Infantil es considerada por la mitad de los profesores participantes en la investigación como fundamental (IFA) en un 50% del total de la muestra.

Cuadro 363. Importancia del tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	IFA	1, 2, 4, 5, 7,10,14,15	8	50%
2	CEM	3,6	2	12.5%
3	NTI	8,12,13	3	18.75%
4	IFH	9,11	2	12.5%
5	TEI	16	1	6.25%

En un porcentaje inferior (18.75%) al presentado anteriormente, encontramos (NTI) que el factor tiempo en el aula no tiene importancia. Otras opiniones giran en relación a las necesidades de los alumnos (CEM) para que se construya sus estructuras mentales (12.5%), a factores temporales de diseño instructivo (IFH) importante en función del horario (12.5%) o para evitar (TEI) la improvisación en el aula (6.25%).

La proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo en un 31.25% es básica al ser factores (ETA) que potencian o facilitan determinadas actividades. Además destacar que en igual porcentaje de la muestra se (FNO) considera la relación de ambos en función de las necesidades y los objetivos (31.25%).

Cuadro 364. Relación espacio-tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ETA	1, 6,12,14,15	5	31.25%
2	ASJ	2	1	6.25%
3	FNO	3, 4, 8,10, 11	5	31.25%
4	FOA	5,7	2	12.5%
5	NRC	9	1	6.25%
6	ASF	13,16	2	12.5%

Otros planteamientos están (FOA) en función de los objetivos (12.5%); o bien la (ASF) afirmación según la función (12.5%) o (NRC) no están regulados en función de los conceptos (6.25%). Afirman sin justificar (ASJ) un 6.25% del total de la muestra participante. La relación entre el centro, el espacio y el tiempo, es considerada en un porcentaje bastante elevado como algo dependiente de (ETO) de la organización del centro 68.75%. Otras relaciones es mantenida atendiendo a las características de corte educativo (12.5%) o en función de los (ETD) Diseños Curriculares (6.25%). Un 12.5% del total de la muestra argumentan la importancia del tiempo sin justificar (ETS).

Cuadro 365. Relación centro- espacio-tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de Profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ETO	1, 2, 7, 5, 6, 9,10,11,13, 14,16	11	68.75%
2	ETS	4,12	2	12.5%
3	ETC	3,15	2	12.5%
4	ETD	8	1	6.25%

El desarrollo temporal en el aula es flexible (FNA) en función de las necesidades de los alumnos (31.25%); de los intereses de los alumnos (IAC-50%) e incluso, aunque en un porcentaje inferior está en función de (MPA) la marcha de la propia actividad (12.5%), el resto (RAJ) responde afirmativamente sin justificar un 6.25% del total de la muestra.

Cuadro 366. Flexibilidad del tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	FNA	1, 4,10, 14,16	5	31.25%
2	IAC	2, 3, 5, 6, 7, 8, 11,12	8	50%
3	RAJ	9	1	6.25%
4	MPA	13,15	2	12.5%

El concepto tiempo en la Educación Infantil (TIA) es aplicado de forma individual en relación a lo que cada alumno necesita (81.25%). El resto del porcentaje se delimita a una conceptualización en función de la (TPJ) construcción de la persona y de la jornada escolar (18.75%).

Cuadro 367. Concepto tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	TIA	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11,13, 14,15, 16	13	81.25%
2	TPJ	5, 7,12	3	18.75%

Los criterios que permiten distribuir el tiempo en el aula al profesorado de Educación Infantil están en función de las (NCA) necesidades y las características de los alumnos (87.5%). La distribución del tiempo además es justificada en un 6.25% por (DTH) el horario y otro 6.25% por (DTA) la distribución de las actividades de las diferentes áreas.

Cuadro 368. Criterios de distribución del tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	NCA	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10,11,12, 14,15,16	14	87.5%
2	DTH	2	1	6.25%
3	DTA	13	1	6.25%

Cuadro 369. Relación espacio-tiempo en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ETI	1, 4, 6, 9,11,12,15, 16	8	50%
2	TIE	2, 3, 8,10	4	25%
3	EIT	5, 7,13,14	4	25%

La importancia del espacio o el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil es paralela en un 50% de la muestra participante (ETI). El resto de los participantes se inclinan por ser el tiempo más (TIE) importante que el espacio (25%) o el (EIT) espacio es más importante que el tiempo (25%).

1.2.4.3. Espacio

Consideran que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, ya que (DGB) el niño necesita un espacio de descanso, grupo y de necesidades biológicas (31.25%).

Cuadro 370. Importancia del espacio en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SAG	1, 3, 6,11	4	25%
2	ESE	2, 8,9	3	18.75%
3	DGB	4,10,13,15,16	5	31.25%
4	CPD	5, 7,12,14	4	25%

La necesidad de preferencias de los alumnos, es decir que (SAG) el niño debe sentirse a gusto (25%); (CDP) contribuir al desarrollo de la personalidad (25%) y (ESE) expresar su sentimiento emocional (18.75%), son los argumentos vertidos en relación estas cuestiones espaciales.

El propiciar actividades autónomas y compartidas, es justificada por la necesidad de (ICA) fomentar la interacción, la comunicación y la autonomía (75%), además de responder a los rasgos de espacios (EGI) de gran grupo e individuales (6.25%). No contestan un (NCA) no contesta a las cuestiones sobre las actividades un 18.75%. La utilización del espacio es considerada como óptima para estimular la exploración y el descubrimiento (ASJ) en un 25%, aunque no es justificada. Otras justificaciones vienen determinadas por (FEC) los materiales que fomenten y estimulen la creatividad (25%).

Cuadro 371. Criterios de necesidad espacial en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ICA	1, 2, 3, 4, 6, 9,10,11,12, 13,14,16,	12	75%
2	NCA	5,7,8	3	18.75%
3	EGI	15	1	6.25%

Cuadro 372. Importancia del espacio en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CEE	1	1	6.25%
2	ADI	2, 8, 9	3	18.75%
3	ETJ	3, 14, 15	3	18.75%
4	ASJ	4, 5, 6, 7	4	25%
5	IME	10	1	6.25%
6	FEC	11, 12, 13, 16	4	25%

Otros responden a la necesidad de que el espacio (ADI) ayuda a descubrir lo que les interesa a los alumnos (18.75%); la distribución existente entre (ETJ) el espacio y el tiempo puede ser útil para jugar (18.75%) o (CCE) el espacio en relación a la clase, el centro y el entorno (6.25%), sin dejar de (IME) favorecer la investigación, la manipulación y la experimentación (6.25%). Consideran que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos y (FAI) favorecer las actividades específicas que interesen a los niños (50%), además de concretarlas en el desarrollo de los alumnos (8.75%-CDA).

Cuadro 373. Criterios de flexibilidad del espacio en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	FAI	1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16	8	50%
2	ASJ	5, 6, 7, 9, 12	5	31.25%
3	CDA	8, 10, 11	3	18.75%

El tipo de materiales que se utiliza en el aula de Educación Infantil con cierta frecuencia, es clasificado como (MAJ) material de juego (75%); (MAM) material manipulativo (43.75%); y (MAI) material impreso (25%). Un porcentaje más o menos significativo (31.25%) reconoce la necesidad de la flexibilidad de la organización espacial aunque la justificación no es aportada (ASJ).

Cuadro 374. Materiales propios de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MAJ	1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16	12	75%
2	MAM	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9	7	43.75%
3	MAI	12, 13, 15, 16	4	25%

Los agrupamientos de los alumnos responden a criterios de flexibilidad en función de (AFA) la actividad (43.75%); (AFE) de la edad (35.5%); (AGH) del grupo heterogéneo (6.25%); (AFC) de las características personales de los alumnos (6.25%) y (AFP) en función del espacio (6.25%).

Cuadro 375. Criterios de agrupamiento en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AFA	1, 3, 4, 5, 7, 10, 12	7	43.75%
2	AFE	2, 6, 8, 11, 15, 16	6	37.5%
3	AGH	9	1	6.25%
4	AFC	13	1	6.25%
5	AFP	14	1	6.25%

Las actividades que se realizan vienen determinadas por las características del centro en un 75% (ACC); un 12.5% (NAC) no realiza actividades en relación al centro (12.5%); (ADO) las actividades vienen determinadas por los objetivos (6.25%) y el resto de los profesores consideran que (SEC) sí, ya que el espacio escolar abarca también el centro (6.25%).

Cuadro 376. Criterios de aplicación de las actividades en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SEC	1	1	6.25%
2	ACC	2, 5, 6,7,8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	12	75%
3	NAC	3, 4	2	12.5%
4	ADO	16	1	6.25%

1.2.5. Conocimiento

1.2.5.1. Contenidos

Los profesores participantes consideran que el programa cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, al responder su desarrollo al (ADA) ámbito de desarrollo de los alumnos (25%) y a los (CEI) contenidos propios de la Educación Infantil (25%). El resto de los criterios se justifican como válidos atendiendo a (CPE) contenidos de psicología infantil (18.75%); (CTI) contenidos temáticos responden a los intereses (6.25%); (CAP) contenidos de los alumnos y de los profesores (6.25%); al (DPD) Desarrollo Profesional Docente (6.25%). No contesta a la cuestión reflexionada un 6.25% (NCC).

Cuadro 377. Aspectos cubiertos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ADA	1, 3,10, 11,14	4	25%
2	CTI	5	1	6.25%
3	CAF	6	1	6.25%
4	DPD	9	1	6.25%
5	CEI	2, 4, 8,12	4	25%
6	CPE	13,15, 16	3	18.75%
7	NCC	7	1	6.25%

La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradualmente y con cierta consistencia, ya que atiende a las (CPA) características psicológicas de los

alumnos (50%); a la (MEM) metodología de exposición con material 12.5%, además de responder a (LEA) lograr equilibrio avanzado (6.25%); a los (CCP) contenidos y cuestiones particulares (6.25%). El 6.25% no responde a la reflexión secuenciada de los contenidos (NCS).

Cuadro 378. Criterios de desarrollo de los contenidos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CPA	1, 2, 5, 6, 10, 11,12, 15	8	50%
2	LEA	3	1	6.25%
3	MEM	13,14	2	12.5%
4	CCP	16	1	6.25%
5	NCS	7	1	6.25%
6	CSJ	4, 8, 9	3	18.75%

Cuadro 379. Secuenciación de los contenidos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AFA	1, 2, 5, 6, 9,10, 12, 13,14, 15,16	11	68.75%
2	ADA	3	1	6.25%
3	AAJ	8	1	6.25%
4	ADN	4, 7,11	3	18.75%

Cuadro 380. Sugerencias sobre la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	NCS	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10,11	10	55.5%
2	DEC	13	1	5.5%
3	RMD	13,14	2	11.1%
4	PVD	14	1	5.5%
5	VCM	14	1	5.5%
6	CRP	14	1	5.5%
7	RMP	15	1	5.5%
8	CPO	16	1	5.5%

Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en el aula revierte en un porcentaje elevado (68.75%) en la programación de aula (APA). Otras reflexiones apuntan hacia la (ADA) aplicación diaria como adaptación (6.25%) o hacia la (AAJ) aplicación en la actividades de juego (6.25%). No responden (ADN) un 8.75%. El 55.5% del profesorado participante al demandarle una reflexión sobre sugerencias para el diseño y desarrollo del Curso de Especialización de Educación Infantil (NCS) no responden.

Las restantes reflexiones apuntadas son distribuidas de la siguiente forma: (RMD) realizar más debates (11.1%), (DEC) diálogo entre compañeros (5.5%), (PVD) proyectar videos didacticos (5.5%), (VCM) visitas clinicas maternal (5.5%), (CRP) charlas realizadas por peditras (5.5%), (RMP) realizar más prácticas (5.5%) o por los (CPO) contenidos psicológicos más ordenados (5.5%).

Creen que como profesionales necesitan (SNC) el curso un 62.5%, frente a un 6.25% que consideran que es (NTB) un trámite burocrático. Ambas respuestas engloban un porcentaje del total de la muestra del 25%, ya que además se argumenta que (PCT) como profesional necesitaban el curso y el trámite. No responden a la cuestión planteada (NCP) un 6.25% de los profesores participantes.

Cuadro 381. Necesidad de formación en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SNC	1, 3, 5,7, 8, 9, 11,12, 14,15	10	62.5%
2	NTB	2	1	6.25%
3	PCT	6,10,13,16	4	25%
4	NCP	4	1	6.25%

La forma de dar las clases ha cambiado en algunas cuestiones a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil (CRC) en un 43.75%, frente a otro porcentaje que responden afirmativamente (SJC) sin justificar la respuesta (37.5%). El resto de la distribución queda del siguiente modo: el cambio influye según el interés del profesor (6.25%-CII), el curso complementa mi formación (CCF-6.25%), o bien no responden a la reflexión (NCC) planteada un 6.25% (cuadro 382).

Después de asistir a las diferentes ponencias y a los seminarios permanentes han leído, visto o manejado el material dado para (OAD) orientarse y aplicarlo en el desarrollo instructivo (31.25%), la (PLM)elaboración del Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, unidad didáctica y para las actividades de lenguaje y de música (25%), incluso para la (RMC) realización de las memorias y por curiosidad (18.75%), además de servir como (FPE) formación personal sobre la Educación Infantil (12.5%) y como respuesta a los (LRC) cuestionarios (6.25%). No contesta a la utilidad un 6.25% (NCU)(cuadro 383).

Cuadro 382. Cambios producidos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CRC	1, 3,10, 12, 13,15, 16	7	43.75%
2	CII	2	1	6.25%
3	CCF	9	1	6.25%
4	NCC	4	1	6.25%
5	SJC	5, 7, 6, 8,11,14	6	37.5%

Cuadro 383. Utilidad de los recursos de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PLM	1,10,14,16	4	25%
2	RMC	2,11,13	3	18.75%
3	LRC	3	1	6.25%
4	NCU	4	1	6.25%
5	OAD	5, 6, 7,12, 15	5	31.25%
6	FFE	8, 9	2	12.5%

1.2.6. Forma

1.2.6.1. Objetivos

En relación al uso del conocimiento en función de las capacidades establecidas en la Logse (1/1990), parece ser que, éstas responden a los siguientes aspectos: (i) la capacidad de identificar se relaciona con señalar (SSR) aspectos reseñados en un 53% de la muestra participante y de forma más específica con las partes del cuerpo humano (40%). Sólo un 6.6% relaciona dicha capacidad con (OUP) objetos de uso personal.

Cuadro 384. Capacidad de identificar en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	IPC	1, 2, 6,14, 15,16	6	40%
2	OUP	3	1	6.6%
3	SSR	3, 5, 7, 8, 9,10, 11,12	8	53%

(ii) la capacidad de expresar (ESS) está relacionada en un porcentaje bastante alto con expresar sentimientos, o situaciones concretas (45.45%). El resto de la distribución de porcentaje queda distribuida del siguiente modo: (SSV) señala solamente el verbo (18.18%), (EAV) en la asamblea con las vivencias (18.18%), (ECN) conocimientos nuevos (9.09%) e incluso en (ERV) relación al vocabulario (9.09%).

Cuadro 385. Capacidad de expresar en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ESS	1, 6, 10, 14,16	5	45.45%
2	ECN	13	1	9.09%
3	SSV	5,7	2	18.18%
4	ERV	9	1	9.09%
5	EAV	8,15	2	18.18%

(iii) descubrir es otra capacidad propia para la etapa educativa donde desarrollamos esta investigación. Los hallazgos determinan que ésta está en relación con (DCO) las características de los objetos (38.46%), (DEI) su entorno inmediato (23.07%), (DNC) la necesidad de algunas cuestiones para la vida (15.38%), e incluso (SDS) el sabor dulce y el salado (7.69%).

Cuadro386.Capacidad de descubrir en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	DNC	1, 16	2	15.38%
2	DCO	3, 6, 11, 12, 14	5	38.46%
3	DSC	5,7	2	15.38%
4	SDS	8	1	7.69%
5	DEI	9,10,14	3	23.07%

(iv) conocer es una capacidad que responde (CCV) a acceder al conocimiento sobre cuestiones de diferente índole, tales como objetos, animales y cosas, frente al siguiente código que implica (CCP) el conocimiento sobre las cuestiones personales del alumno.

Cuadro 387. Capacidad de conocer en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CCV	3, 4, 5, 7, 9, 10,12, 14, 15,16	10	90.90%
2	CCP	9	1	9.09%

(v) controlar (CEN) los esfínteres de los niños (50%), los (CMN) movimientos de los niños (25%) o la (CDM) direccionalidad de las manos (25%) es la distribución encontrada del uso de la capacidad que presentamos.

Cuadro 388. Capacidad de controlar en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CEN	6,15	2	50%
2	CMN	9	1	25%
3	CDM	14	1	25%

(vi) relacionar es una capacidad propia de la Educación Infantil, que queda limitada según los códigos representados en el cuadro 399 de la siguiente forma: en relación a la adquisición de conocimientos matemáticos y de lenguajes (ACD) y por otro lado (ACP) la adquisición de conocimientos propios del esquema corporal de los alumnos.

Cuadro 389. Capacidad de relacionar en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ACD	2, 9, 10, 11,13, 14	6	75%
2	ACP	6, 5	2	25%

(vii) observar (OAE) animales del entorno (27.77%); (OPE) las plantas del entorno (22.22%); (OCA) cambios atmosféricos, compañeros, aula (22.22%); (OFS) el entorno físico y social (11.11%); (ONC) nombres de cosas (11.11%) y (OSS) señalando solamente (5.55%).

Cuadro 390. Capacidad de observar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	OPE	1, 8, 9,10	4	22.22%
2	OSS	5	1	5.55%
3	OCA	3, 4, 9,13	4	22.22%
4	OAE	3, 6, 11, 15, 16	5	27.77%
5	OFS	11,12	2	11.11%
6	ONC	2,14	2	11.11%

(viii) la capacidad de explorar se implica en relación (EPC) al propio cuerpo del alumno (33.33%); (EOP) observando las plantas (16.66%); (EMR) el mundo que le rodea (16.66%); (ESS) explorar señalando solamente (8.33%); (ECA) las características de los animales (8.33%); además de (EIA) explorar investigando el alumno (8.33%) y (ECO) las características de los objetos (8.33%).

Cuadro 391. Capacidad de explorar en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	EPC	1, 9, 10, 16	4	33.33%
2	ESS	5	1	8.33%
3	ECA	6	1	8.33%
4	EOF	2, 8	2	16.66%
5	EMR	9, 12	2	16.66%
6	ELA	13	1	8.33%
7	ECO	14	1	8.33%

(ix) con respecto a la capacidad de regular, destacar la unanimidad en el uso de la misma al quedar enmarcada en (R/N-100%) el juego de los niños.

Cuadro 392. Capacidad de regular en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	R/N	9	1	100%

(x) la capacidad de coordinar está relacionada con el esquema corporal, de ahí que el código establecido responda a la coordinación del esquema corporal del alumno de Educación Infantil (CEC).

Cuadro 393. Capacidad de coordinar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CEC	2, 9, 14, 15, 16	5	100%

(xi) comprender la explicación de un tema, poesía, un cuento en la asamblea, los conocimientos, todo ello significaría (CCM) la comprensión de conocimientos a través de diferentes medios.

Cuadro 394. Capacidad de comprender en Educación Infantil

	Código	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentaje
1	CCM	2, 8, 9, 13, 14, 15, 16	7	100%

(xii) la capacidad de comunicarse se orienta hacia el (DPC) diálogo entre profesor y compañeros (42.85%); (CDL) con los demás compañeros a través del lenguaje y las marionetas (28.57%); e incluso (CSS) señalando solamente (21.42%) y a través de (CTA) la asamblea (7.14%).

Cuadro 395. Capacidad de comunicarse en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CDL	1, 6, 12, 16	4	28.57%
2	DFC	2, 8, 9, 10, 13, 14	6	42.85%
3	CSS	5, 7, 15	3	21.42%
4	CTA	11	1	7.14%

(xiii) valorar es una capacidad que se aplica a (VSD) los sentimientos de los demás (50%); además de utilizarse para (VSS) señalar solamente (20%); e incluso para valorar el (VAA) alumno a los animales (10%); o los (VCA) conceptos actitudinales (10%) y (VIM) la importancia del medio (10%).

Cuadro 396. Capacidad de valorar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	VSD	1, 2, 9, 13, 14	5	50%
2	VAA	10	1	10%
3	VSS	5, 7	2	20%
4	VCA	13	1	10%
5	VIM	12	1	10%

(xiv) adquirir el control del cuerpo forma parte de la aplicación de otra de las capacidades establecidas para la Educación Infantil. De ahí que ésta se presente en relación a los hábitos de higiene y la noción del yo relacionada con las cuestiones del cuerpo humano del alumno de Educación Infantil (CRC).

Cuadro 397. Capacidad de adquirir en Educación Infantil

	Código	Nº de participantes	Frecuencias	Porcentajes
1	CRC	6, 9, 12, 14	4	100%

(xv) la capacidad de actuar se aplica para el trabajo por grupos de teatro, en las diferentes instalaciones del centro o de forma mecánica señalando solamente sobre las propuestas dadas o los niños en los juegos, además de realizarse de forma autónoma o colaborando con los compañeros.

Esta capacidad está vinculada a un uso de carácter metodológico (CAM) o a la ubicación del contexto de desarrollo de la actividad planteada (CAC). Veamos su representación en el siguiente cuadro.

Cuadro 398. Capacidad de actuar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CAM	5, 6, 9,10, 14,15	6	85.71%
2	CAC	2	1	14.28%

(xvi) la capacidad de aportar se aplica para las (AIP) ideas previas (57.14%); e incluso (ASS) señalar solamente (28.57%) o en relación (AMA) al material que se les demande a los alumnos (14.28%).

Cuadro 399. Capacidad de aportar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AMA	2	1	14.28%
2	ASS	5, 7	2	28.57%
3	AIP	9, 11, 14,15	4	57.14%

(xvii) establecer (ECA) criterios de actuación (66.66%) y (ERI) relaciones entre los individuos (33.33%), configuran la distribución y significado de la presente capacidad presentada.

Cuadro 400. Capacidad de establecer en Educación Infantil

	Códigos	Nº de Profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ERI	2	1	33.33%
2	ECA	9, 14	2	66.66%

(xviii) representar (RGD) gráficamente dibujos (44.44%); (RSS) señalando solamente (22.22%); en (RED) escenas y dramatizar (11.11%); con (RCA) cuentos en el aula (11.11%) y (RIG) representar e interpretar gráficas (11.11%) responden la aplicación de la capacidad de la cual nos ocupamos.

Cuadro 401. Capacidad de representar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RGD	2, 6, 15,14	4	44.44%
2	RSS	5, 7	2	22.22%
3	RED	9	1	11.11%
4	RCA	11	1	11.11%
5	RIG	13	1	11.11%

(xix) utilizar los (UIH) instrumentos y herramientas (63.63%); o (USS) señalar solamente (18.18%); además de (UTR) técnicas y recursos básicos de expresión (9.09%) y las propias (UPA) posibilidades del alumno (9.09%), son los marcos referenciales de aplicación de esta capacidad.

Cuadro 402. Capacidad de utilizar en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	UIH	1, 2, 3, 6, 9,15,14	7	63.63%
2	USS	5, 7	2	18.18%
3	UTR	12	1	9.09%
4	UPA	12	1	9.09%

(xx) la capacidad de enriquecer (EVA) se aplica en el vocabulario del alumno (60%), además de aplicarla para enriquecer (ERE) la realidad y ejecutar ordenes (40%).

Cuadro 403. Capacidad de enriquecer en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	EVA	2, 9, 13	3	60%
2	ERE	14,15	2	40%

1.2.6.2. Metodología

De las afirmaciones planteadas en la Logse (1/1990) sobre la metodología en la Educación Infantil, responden (RTA) afirmativamente a las tres afirmaciones ocho profesores en entrenamiento y (RAU) sólo a una de las afirmaciones planteadas siete profesores en entrenamiento.

(i). propiciar situaciones y experiencias es necesario para (MPC) motivar y proporcionar contenidos significativos (55.55%), aunque también se considera que se debe realizar de (NCA) acuerdo a las necesidades y los conocimientos de los alumnos (22.22%), sin olvidar (AAA) el aprendizaje a través de las actividades de los alumnos (22.22%).

Cuadro 404. Propiciar situaciones y experiencias en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MPC	1, 15, 11, 13, 16	5	55.55%
2	NCA	9, 2	2	22.22%
3	AAA	10,14	2	22.22%

(ii). motivar lo que aprenden con lo que ya saben, intentando (SEC) propiciar situaciones, experiencias y proporcionar contenidos se realiza en un porcentaje bastante significativo (90.90%), además de (RAS) relacionar lo que aprenden y saben (9.09%).

Cuadro 405. Motivar lo que aprenden en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SEC	1, 2, 3, 8, 10, 11, 12, 14, 15,16	10	90.90%
2	RAS	6	1	9.09%

(iii). proporcionar contenidos significativos implica motivar, proporcionar y detectar que éstos pueden estar basados en la experiencia y movimiento del alumno (22.22%), e incluso que éstos están en función de las necesidades e intereses de los alumnos; de cara a una finalidad concreta, al servir para hacerse persona y aprendan y sepan porque y para que. En definitiva, el hecho de proporcionar contenidos significativos implica connotaciones con implicaciones motivacionales, de necesidades e intereses de los alumnos (PCS), además de proporcionar contenidos significativos en función de una finalidad determinada (CSF).

Cuadro 406. Proporcionar contenidos significativos en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PCS	1, 2, 5, 7,11,14,16	7	77%
2	CSF	10,15	2	22%

1.2.6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse, radica según la argumentación de los profesores en servir de (ODI) orientación en el desarrollo instructivo (43.75); como adaptación (ACE) a las características de los alumnos y del entorno (18.75%); además de (EAP) enriquecimiento del alumno y del profesor (18.75%); en incluso para (ECD) establecer en el centro su propio diseño curricular (6.25%). Sólo un 12.5% del profesorado reflexionan afirmativamente sin justificar la respuesta (ASJ)(cuadro 407).

El profesorado de Educación Infantil interpreta desde múltiples ópticas los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria. Las mismas son: (AIC) adecuado a los intereses y las características de los alumnos (37.5%); necesario para (EDC) estimular el desarrollo de las capacidades de los alumnos (18.75%); (AMC) adaptados al medio de la Comunidad Autónoma Canaria (18.75%); (NJR) no justifican la respuesta (12.5%); e incluso, consideran algunos profesores en entrenamiento consideran que (MEA) bajan los niveles educativos, aunque mejoran y establecen otros aspectos que hasta ahora la ley vigente no

contempla (6.25%) e incluso que (NMC) no se adaptan al medio de la Comunidad Autónoma de Canarias (tradiciones) (6.25%)(cuadro 408).

Cuadro 407. Importancia de los DCB en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ACE	1, 3, 4	3	18.75%
2	ASJ	2,16	2	12.5%
3	EAF	5, 7,15	3	18.75%
4	ODI	6, 8, 9, 11,12, 13,14	7	43.75%
5	ECD	10	1	6.25%

Cuadro 408. Contenidos de la Comunidad Autónoma de Canarias

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	AIC	1, 5, 7,10, 11,13	6	37.5%
2	MEA	2	1	6.25%
3	EDC	3, 4,8	3	18.75%
4	AMC	6, 9,15	3	18.75%
5	NMC	14	1	6.25%
6	NIR	12,16	2	12.5%

Los documentos que se utilizan para elaborar los diseños curriculares van desde los (DCR) documentos de las Cajas Rojas (36.11%); (DCC) Diseños Curriculares de Canarias (30.55%); (DDE) documentos de las diferentes editoriales (19.44%); (PCC) Proyectos Curriculares de Centro (5.55%); (NCD) no contesta a los documentos (2.77%); (DEI) Decreto de Educación Infantil (2.77%) y (DGD) documentos de las Guías didácticas (2.77%)(cuadro 409).

El profesorado participante en la investigación a través de sus aportaciones nos permite afirmar que (CQD) planifican cada quince días un 75% y un 18.75% (CSD) cada siete días. De forma anual elaboran los diseños sólo un 6.25% de la muestra (CAÑ)(ver cuadro 410). Los criterios básicos que marcan el diseño curricular de los profesores de Educación Infantil van desde (FOC) la flexibilidad de los objetivos y de los contenidos (31.25%); (ICP) las intenciones educativas, los contenidos de aprendizaje y los principios psicopedagógicos de los alumnos (12.5%); (OCA) los objetivos, los contenidos y las actividades propuestas (12.5%); (EDC) los elementos del diseño curricular (12.5%); (NCC) no contesta los criterios (6.25%); sin olvidar (EAA) las experiencias y las actividades de los alumnos (6.25%); (ECA) el espacio y las características de los alumnos (6.25%); (TRE) trabajar y reflexionar en equipo (6.25%);

hasta la (NEM) normativa establecida por el Ministerio de Educación y Ciencia (6.25%)(cuadro 411).

Cuadro 409. Tipos de documentos elaboración de los diseños en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	DCC	1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15,16	11	30.55%
2	DCR	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,15	13	36.11%
3	DDE	1, 5,6, 13, 14, 15,16	7	19.44%
4	NCD	2	1	2.77%
5	PCC	5, 7	2	5.55%
6	DEI	10	1	2.77%
7	DGD	10	1	2.77%

Cuadro 410. Temporalización de los diseños en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CQD	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10,11, 12, 13,15, 16	12	75%
2	CSD	5,7,9	3	18.75%
3	CAÑ	14	1	6.25%

Cuadro 411. Criterios de los diseños en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ICP	1, 10	2	12.5%
2	NCC	2	1	6.25%
3	EAA	3	1	6.25%
4	FOC	4, 5, 6, 7, 8	5	31.25%
5	OCA	9, 14	2	12.5%
6	EDC	11, 15	2	12.5%
7	ECA	13	1	6.25%
8	TRE	16	1	6.25%
9	NEM	12	1	6.25%

La elaboración de la unidad didáctica (EAC) es elaborada según los elementos del diseño curricular y las áreas establecidas para la Educación Infantil (31.25%); partiendo de las características de los alumnos, del centro y de los objetivos (ACO-25%); de las necesidades y de los conocimientos previos de los alumnos (12.5%-NCA); teniendo en cuenta el centro de interés, las Cajas Rojas y el Proyecto Curricular de Centro (12.5%-ICP); elaboración entre varios compañeros (6.25%-EEC); del diseño curricular y la guía del profesor (6.25%-DCG); teniendo en cuenta el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular desarrollan la unidad didáctica (6.25%-PPU).

Cuadro 412. Confección de la unidad didáctica en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	NCA	1, 3	2	12.5%
2	EEC	2	1	6.25%
3	DCG	4	1	6.25%
4	ACO	5, 7, 8, 13	4	25%
5	EAC	6, 10, 11, 14, 16	5	31.25%
6	ICP	9, 15	2	12.5%
7	PPU	12	1	6.25%

Algunos profesores en entrenamiento consideran que el (PCC-43.75%) proyecto curricular tiene mayor peso específico en el desarrollo instructivo; frente a otros que opinan que (AME) tienen el mismo peso específico el pec-pcc (25%), en incluso argumentan que debe estar relacionado el PEC y el PCC (DER-18.75%). Como respuesta negativa a la implicación del peso de ambos proyectos detectamos, por un lado, (RNJ) respuesta negativa sin justificar (6.25%) frente a un 6.25% que consideran que esto es algo utópico, ya que (PEN) el Proyecto Educativo no avanza (6.25%).

Cuadro 413. Necesidad del PEC-PCC en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PCC	1, 2, 8, 9, 12, 13, 16	7	43.75%
2	RNJ	5	1	6.25%
3	AME	4, 10, 14, 15	4	25%
4	DER	5, 7, 11	3	18.75%
5	PEN	6	1	6.25%

A los Diseños Curriculares Base los profesores en entrenamiento le acreditan una opinión que viene determinada por las (PCA-75%) propuestas curriculares dadas

por la administración al servir de buena orientación; o por las respuestas válidas aportadas para adaptarlas a las necesidades y a las capacidades de los alumnos (ANC-12.5%); e incluso sirve para clarificar la función docente (CFD-12.5%).

Cuadro 414. Consideración sobre los DCB en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	FCA	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16	12	75%
2	ANC	2, 14	2	12.5%
3	CFD	11, 13	2	12.5%

1.2.7. Uso

1.2.7.1. Metodología

El material utilizado a lo largo del desarrollo del curso puede ser utilizado en argumentación proporcionada por el profesorado participante por su (PAF) adaptación fácil (43.75%); su (AAE) aplicación de la actividad según las edades (12.5%); para el (DLO) desarrollo del lenguaje oral (12.5%); (MAC) motivar a los alumnos y mejorar la comunicación (6.25%); por su (ASP) aplicación sencilla y práctica (6.25%); de aplicación (ACD) actual y dinámica (6.25%); para las (AAM) actividades aplicadas a las características de los alumnos y su motivación (6.25%). No contesta a la aplicación (6.25%-NCA).

Cuadro 415. Utilidad del material en la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PAF	1, 2, 4, 5, 8, 9, 14	7	43.75%
2	DLO	3, 11	2	12.5%
3	MAC	6	1	6.25%
4	NCA	7	1	6.25%
5	ASP	12	1	6.25%
6	ACD	13	1	6.25%
7	AAE	15, 10	2	12.5%
8	AAM	16	1	6.25%

Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias en relación a las motivaciones proporcionadas (EMM) en un 50%, frente a un 31.25 % que consideran que las estrategias utilizadas han dado respuesta a las posibles futuras aplicaciones (EMA) en el aula o como respuesta a la Formación del Profesorado (EMR) en un 12.5%.

Cuadro 416. Estrategias metodológicas en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	EMM	1, 2, 6, 8, 9,14,15,16	8	50 %
2	EMA	3, 4, 5,10, 11	5	31.25%
3	EMR	12,18	2	12.5%
4	NCU	7	1	6.25%

La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor deber ser (MMA) muy bueno y atractivo (31.25%); (MFA) de fácil aplicación (25%); como (RAA) respuesta a las necesidades del alumno y del aula (6.25%); como (MAA) material de ayuda auxiliar (6.25%); (ACP) adecuado y coherente con los planteamientos expuestos en el aula (6.25%); (RUA) recursos utilizados muy acertados (6.25%); e incluso como propuestas de (RAE) recursos de autores con experiencia (6.25%); y atendiendo a la (ATI) adecuación de los temas que imparten en el aula (6.25%). No contesta a la pregunta un 6.25% (NCR).

Cuadro 417. Material del profesorado en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MMA	1, 3, 4, 8,12	5	31.25%
2	RAA	2	1	6.25%
3	MFA	5, 6,11, 16	4	25%
4	NCR	7	1	6.25%
5	MAA	9	1	6.25%
6	ACP	10	1	6.25%
7	RUA	14	1	6.25%
8	RAE	15	1	6.25%
9	ATI	13	1	6.25%

Un 29.41% del profesorado participante como docentes en el desarrollo del curso, afirman que se orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo de profesores en entrenamiento, aunque no se argumenta dicha afirmación (SEO-afirman sin explicitar la orientación). El resto de la opiniones giran en torno al

desarrollo de la orientación hacia (OGA) el grupo y los alumnos (23.52%); el (ODG) grupo en general (5.88%); los propios (ODA) alumnos (5.88%); las (OPA) actividades (5.88%); hacia la (CCA) creación de un clima de apoyo (5.88%). No (NRP) responde a la pregunta (5.88%) frente a un 17.64% que no contesta a la pregunta (NCO).

Cuadro 418. Orientación del profesor en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ODG	1	1	5.88%
2	ODA	2	1	5.88%
3	OGA	3, 9, 15, 16	4	23.52%
4	OPA	11	1	5.88%
5	CCA	9	1	5.88%
6	NCO	4,7,13	3	17.64%
7	SEO	5, 6, 8,10,12	5	29.41%
8	NRP	14	1	5.88%

1.2.7.2. Práctica diaria

Como profesionales necesitaban el curso o es un mero trámite burocrático (PCT) adquieren un porcentaje relativamente importante (25%). El otro 75% de la muestra plantean otros rasgos tales como (SNC) si necesitaba el curso (6.25%); (NTB) no es un trámite burocrático (6.25%); o bien (NCP) no contestan a la pregunta (6.25%).

Cuadro 419. Necesidad de formación en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SNC	1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15,	10	62.5%
2	NTB	2	1	6.25%
3	PCT	6, 10, 13, 16	4	25%
4	NCP	4	1	6.25%

La forma de dar las clases han cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, ya que (CRC) el curso les ha hecho reflexionar sobre algunas cuestiones (43.75%); e incluso se argumenta que (CII) el cambio influye según el interés del profesor (6.25%); además de que (CCF) el curso complementa la Formación del Profesorado (6.25%). No (NCC) no contesta sobre el cambio un 6.25% frente a un 37.5% que (SJC) responde afirmativamente sin justificar la respuesta (37.5%).

Cuadro 420. Cambios en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CRC	1, 3, 10, 12, 13, 15, 16	7	43.75%
2	CII	2	1	6.25%
3	CCF	9	1	6.25%
4	NCC	4	1	6.25%
5	SJC	5, 7, 6, 8, 11, 14	6	37.5%

Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente han leído, visto o manejado el material dado (OAD) para orientarse y aplicarlo en el desarrollo instructivo (31.25%); (PLM) elaboración del PEC, PCC, unidades didácticas, actividades de lenguaje y de música (25%); (RMC) realización de las memorias y por curiosidad (18.75%); (FPE) formación personal sobre la Educación Infantil (12.5%); (LRC) leer para responder a los cuestionarios (6.25%); (NCU) no contesta a la utilidad (6.25%).

Cuadro 421. Aplicación de la formación en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	FLM	1, 10, 14, 16	4	25%
2	RMC	2, 11, 13	3	18.75%
3	LRC	3	1	6.25%
4	NCU	4	1	6.25%
5	OAD	5, 6, 7, 12, 15	5	31.25%
6	FPE	8, 9	2	12.5%

Las características del aula donde desarrollan el proceso instructivo, responden a varias señas de identidad. Estas se perfilan desde aulas (MPE) con muy poco espacio 5x4 hasta de dimensiones (DEG) espaciales grandes (grande, 60 mts cuadrados, 9x6 mts, 47 mts cuadrados). La (IAC) iluminación del aula en condiciones (iluminada, soleada, clara, ventilada), de lo que suele resultar un (EAA) entorno del aula agradable (ambientada con dibujos, juguetes y trabajos de los niños, en algunos casos de color (CAC) verde y (DAA) con decoración del aula con adornos. Las dimensiones del aula suelen ser (DAR) rectangular, con unas (CMA) características del mobiliario adecuado a los alumnos. En las aulas (EMJ) existe el material de juego.

Lo que más le gusta al profesorado de la enseñanza (SPP) es la satisfacción de la puesta en práctica (37.5%); (RCA) relación con los alumnos (18.75%); (MIA) motivar los interés de los alumnos (6.25%); (CDD) el contacto día a día con los niños (6.25%);

(NCG); para (VCP) verificar lo conseguido y lo propuesto (6.25%); (EOP) enseñar y observar el progreso de los alumnos (6.25%); (NPD) relación con los niños, con el desarrollo instructivo y con los padres (6.25%) y (NCP) no contesta a la pregunta (6.25%).

Cuadro 422. Preferencias en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RCA	1, 2,6	3	18.75%
2	MIA	3	1	6.25%
3	CDD	5	1	6.25%
4	NCG	7	1	6.25%
5	VCP	15	1	6.25%
6	SPP	8, 9,10, 11,12, 14	6	37.5%
7	EOP	13	1	6.25%
8	NPD	16	1	6.25%
9	NCP	4	1	6.25%

Enseñan como enseñan los profesores del estudio que presentamos al estar ésta (CFR) condicionada por la formación recibida (31.25%); (CAM) condición de adaptación al medio (12.5%); (NEO) no saber enseñar de otra forma (12.55%); (CFP) condicionada por la formación psicológica (6.25%); por (CCP) confiar en las capacidades de progreso (6.25%); (GMP) gustar la motivación de la profesión (6.25%); al estar la (ECM) enseñanza condicionada por los medios (6.25%); enseñando (EON) a través de la observación de las necesidades de los alumnos (6.25%). No (NCP) contesta a la pregunta un 6.25% y no (NCE) contesta a lo que enseña un 6.25% (cuadro 423).

Los criterios que pasan por el pensamiento del profesorado, a la hora del desarrollo instructivo, van desde (CAA) las características de los alumnos (38.88%); la (MDP) mejora del desarrollo profesional (11.11%); el desarrollo del (JFA) juego para que aprendan y sean felices (5.5%); el (ASI) aprendizaje significativo y de interés (5.5%); el (ASE) ambiente de situaciones y experiencias de aprendizaje (5.5%); el hecho de (NFP) no fracasar profesionalmente (5.5%); que la (EVA) enseñanza sea más valorada por la administración (5.5%). No (NCP) no contesta a la pregunta (5.5%) y (NCC) no contesta a los criterios (16.66%) (cuadro 424).

Lo valioso de la enseñanza consideran los profesores en entrenamiento, según el significado adoptado por los códigos, consiste en dar respuesta a la relación del (VEP) valor de la enseñanza en relación a cuestiones personales de los docentes, presentando un 37.5% y (VEE) atendiendo a los aspectos determinados en el proceso instructivo (43.5%) (cuadro 425).

Cuadro 423. Condicionantes de la formación en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CFR	1, 8, 12, 13,16	5	31.25%
2	CFP	2	1	6.25%
3	CCP	3	1	6.25%
4	GMP	5	1	6.25%
5	CAM	6, 15	2	12.5%
6	NCE	7	1	6.25%
7	ECM	10	1	6.25%
8	NEO	9, 11	2	12.55
9	EON	14	1	6.25%
10	NCP	4	1	6.25%

Cuadro 424. Pensamiento del profesorado de Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CAA	1, 3, 5, 10, 13,14, 16	7	38.88%
2	NCC	2, 7,11	3	16.66%
3	MDF	6,8	2	11.11%
4	JFA	15	1	5.5%
5	ASI	15	1	5.5%
6	ASE	15	1	5.5%
7	NFF	9	1	5.5%
8	EVA	12	1	5.5%
9	NCP	4	1	5.5%

Cuadro 425. Valioso de la enseñanza en Educación Infantil

	Códigos	Nº de participantes	Frecuencias	Porcentajes
1	VEP	2, 3, 6,10, 11,12,	6	37.5%
2	VEE	1, 5, 9,13, 14,15,16	7	43.75%
3	NCV	7,8	2	12.5%

Expresan el sentimiento hacia la Educación Infantil en función de los diferentes elementos del diseño curricular (SCC) al menos un 37.5% del profesorado participante y un 43.75% consideran que las cuestiones personales (SCP) son las más importantes.

Cuadro 426. Sentimientos de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SCC	3, 8, 9, 10, 11,12	6	37.5%
2	SCP	1, 2, 6,13, 14,15, 16	7	43.75%
3	NCP	4, 5, 7	3	18.75%

Los momentos favoritos encontrados a lo largo del desarrollo profesional se producen cuando (CAA) no hay conflictos y el ambiente en el aula es agradable (37.5%); cuando (EAM) explican y los alumnos están motivados (12.5%). El resto del profesorado bien (NCP) no contesta a la pregunta (12.5%); o argumentan que éstos se producen (DAA) cuando dialogan con los alumnos en el aula (6.25%); e incluso cuando (JAA) juegan con los alumnos en el aula (6.25%); (NCM) no contesta a los momentos (6.25%); en (PHC) las primeras horas de clase (6.25%); cuando (AAC) el alumno desarrolla actividades en el aula (6.25%); o para (AOP) alcanzar los objetivos propuestos (6.25%).

Cuadro 427. Momentos de la Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CAA	1, 8, 9,10, 12,16	6	37.5%
2	DAA	2	1	6.25%
3	EAM	3, 13	2	12.5%
4	JAA	6	1	6.25%
5	NCM	7	1	6.25%
6	PHC	15	1	6.25%
7	AAC	11	1	6.25%
8	AOP	14	1	6.25%
9	NCP	4, 5	2	12.5%

Si pudieran los miembros participantes en la presente investigación cambiarían de la actividad diaria, las cuestiones administrativas y/o académicas (CAA), al igual que las cuestiones organizativas (COC) del centro o las cuestiones relacionadas con la propia formación de los profesores. En algún caso la respuesta no se presenta (NCC) o se considera que no es necesario cambiar nada (NNC).

Cuadro 428. Posibles cambios en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CAA	1, 6,10, 11,12, 13,16	7	41.17%
2	COC	3, 8,14, 15	4	23.52%
3	CCF	9	1	5.88%
4	NNC	2, 9	2	11.76%
5	NCC	4, 5,7	3	17.64%

1.2.7.3. Evaluación

La observación en la Educación Infantil como instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, atendiendo a la consideración del profesorado por dos cuestiones: para (DHA) decir o hacer algo (50%); o para nada al no ser (NUD) útil para tomar datos (50%).

Cuadro 429. Instrumentos de evaluación en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	DHA	9	1	50%
2	NUD	15	1	50%

Las modalidades de evaluación que se utiliza en la Educación Infantil viene determinada por la observación (MEO-25%), la exploración (MEE-25%), la experimentación (MEP-25%) y por las fichas resumen del alumno (FRA-25%).

Cuadro 430. Modalidades de evaluación en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MEO	9	1	25%
2	MEE	9	1	25%
3	MEP	9	1	25%
4	FRA	15	1	25%

En líneas generales la evaluación de los alumnos de Educación Infantil se realiza (ETD) cada día a través de los apuntes de los alumnos (20%), según los (FPA) fallos del profesor y de los alumnos (20%); al (CCC) al comienzo de cada curso (20%);

o (DCA) durante el curso académico (20%) y (FCA) al finalizar el curso académico (20%).

Cuadro 431. Momentos de la evaluación en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	ETD	9	1	20%
2	FPA	9	1	20%
3	CCC	15	1	20%
4	DCA	15	1	20%
5	FCA	15	1	20%

1.2.7.4. Plástica

El tipo de materiales que se utiliza en el aula de Educación Infantil se configura con carácter de materiales experienciales directos (MED-68.75%), o de (EDI) experienciales directos e impresos (6.25%). Un 25% no responde a una clasificación determinada (NRC).

Cuadro 432. Tipo de materiales en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MED	1, 2, 4, 5, 6, 7,10, 11,12, 13,14	11	68.75%
2	EDI	3	1	6.25%
3	NRC	8, 9, 15, 16	4	25%

Los criterios básicos que se aplica para la utilización del material en el aula van desde (SVR) seguro, variado y resistente para favorecer su autonomía (50%), (MAC) la madurez del alumno y las características del material (31.25%), hasta que (PCE) fomente la psicomotricidad fina, la creatividad y la expresión libre (12.5%) y (AUD) acorde con la unidad didáctica (6.25%).

Cuadro 433. Criterios de aplicación del material en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	SVR	1, 3, 5, 6, 7,12, 15, 16	8	50%
2	AUD	2	1	6.25%
3	MAC	4, 8, 9,10, 11	5	31.25%
4	PCE	13,14	2	12.5%

Las fuentes que orientan o marcan las pautas de aplicación están en función de (DCC) los diseños curriculares del curso (50%); del (CPA) desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo de los alumnos (18.75%); atendiendo a las (ARA) actividades que realizan los alumnos (18.75%); o a la (FPR) formación profesional recibida (6.25%). No (NCF) no contesta a las fuentes de orientación (6.25%).

Cuadro 434. Fuentes de aplicación del material en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CPA	1, 8,10	3	18.75%
2	DCC	2, 5, 6, 7, 9,11, 13,16	8	50%
3	ARA	3, 4,15	3	18.75%
4	NCF	12	1	6.25%
5	FPR	14	1	6.25%

1.2.7.5. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil viene determinado por el hecho de que (DEC) progresivamente el alumno va conociendo el dominio de su esquema corporal (31.25%); o por (MAC) atender a los contenidos que desarrollan estructuras motrices, afectivas y cognitivas (18.75%); para (MEE) potenciar la manipulación, la exploración y la experimentación (6.25%); dedicarle tiempo espacio y atención (TEA-6.25%); como (PAC) ayuda al profesor y al alumno a crear un clima relajado (6.25%); para (MSU) mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano (6.25%); desarrollar (DMN) la madurez del niño (6.25%); forma parte de un (CAA) contexto de actividades más amplias (6.25%). No justifica la respuesta un (NJR) 12.55%.

Los aspectos básicos que se tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula son (CEM) las características de los alumnos, del espacio-tiempo y de los materiales (56.25%); en otros casos el (ETM) espacio, tiempo y los materiales (25%); e incluso la (CVC) comprensión de varios conceptos (geométricos, matemáticos, lenguaje, plástica) (6.25%); además del (LOC) logro de unos objetivos concretos (6.25%) y de unas (LAC) actividades determinadas (6.25%).

Las áreas donde más se aplica la psicomotricidad son (ACR) área de comunicación y representación (43.75%); (IAP) identidad y autonomía personal (31.25%); (AIC) en el área de identidad y de comunicación (18.75%); e incluso (TAI) en las tres áreas de la Educación Infantil (6.25%) (cuadro 437). Plantean alguna relación en el aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego (RTE) es decir entre los tres aspectos existentes un 81.25%. Responden (RAS) afirmativamente sin justificar un 12.5% y (RNS) negativamente sin justificar un 6.25% (cuadro 438).

Cuadro 435. Papel de la psicomotricidad en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	MEE	1	1	6.25%
2	TEA	2	1	6.25%
3	PAC	3	1	6.25%
4	NJR	4, 8	2	12.55%
5	DEC	5, 7, 13, 14, 15	5	31.25%
6	MSU	6	1	6.25%
7	DMN	9	1	6.25%
8	MAC	10, 11, 16	3	18.75%
9	CAA	12	1	6.25%

Cuadro 436. Aspectos básicos de la psicomotricidad en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	CEM	1, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 15, 16	9	56.25%
2	ETM	2, 8, 10, 14	4	25%
3	CVC	3	1	6.25%
4	LOC	12	1	6.25%
5	LAC	13	1	6.25%

Cuadro 437. Áreas de aplicación de la psicomotricidad

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	LAF	5, 7, 13, 12, 14	5	31.25%
2	ACR	2, 3, 4, 8, 9, 10, 11	7	43.75%
3	TAI	1	1	6.25%
4	AIC	6, 15, 16	3	18.75%

Cuadro 438. Relación psicomotricidad-lenguaje y juego en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	RTE	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16	13	81.25%
2	RAS	4, 8	2	12.5%
3	RNS	11	1	6.25%

La conceptualización de la psicomotricidad por el profesorado de Educación Infantil responde a la (PEG) práctica educativa que pretende la educación del niño en su globalidad (37.5%). Sin olvidar que para otro porcentaje de la muestra es delimitada por el (MAC) desarrollo de estructuras motrices, afectivas y cognitivas (31.25%).

Cuadro 439. Conceptualización de psicomotricidad en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	PEG	1, 3, 4, 8, 9, 11	6	37.5%
2	PBA	2	1	6.25%
3	ANA	5, 7	2	12.5%
4	EPM	6, 16	2	12.5%
5	MAC	10, 12, 13, 14, 15	5	31.25%

El resto de las conceptualizaciones atienden a cuestiones relacionadas con el (ANA) aprendizaje y necesidad del alumno a través del movimiento (12.5%); la (EPM) expresión del pensamiento a través del movimiento (12.5%) o por ser (PBA) la base del aprendizaje del niño (6.25%). Los aspectos básicos que se cubren en el aula en relación a la psicomotricidad vienen determinados por aspectos como (ACS) los sociales en un 18.75%; los (ACI) intelectuales en igual porcentaje que el anteriormente reseñado (18.75%), además de los (IAM) aspectos intelectuales, afectivos, sociales y motores (12.5%). Destacar que el aspecto más cubierto con la psicomotricidad en el desarrollo instructivo son los motores en un 50% del total de la muestra.

Cuadro 440. Aspectos cubiertos con la psicomotricidad en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	IAM	1, 14	2	12.5%
2	ACM	2, 4, 5, 7, 8, 9, 15, 16	8	50%
3	ACS	3, 12, 13	3	18.75%
4	ACI	6, 10, 11	3	18.75%

Para algunos profesores en entrenamiento una actividad propia de psicomotricidad está (25%) relacionada con el juego, frente a un 37.5% que la definen en función del (APT) material de los bloques lógicos y cuentos. El resto de las actividades planteadas responden a las posibles relaciones de la (APZ) actividad de psicomotricidad con las dramatizaciones en un 18.75%. En sentido descendente de puntuación encontramos la relación sobre cuestiones relacionadas con (APC) construcciones, pintar y enhebrar (6.25%); relajación (APR) en un 6.25%. Sólo un 6.25% no realiza (APN) actividad de psicomotricidad en el aula.

Cuadro 441. Tipos de actividades de psicomotricidad en Educación Infantil

	Códigos	Nº de profesores	Frecuencias	Porcentajes
1	APC	1	1	6.25%
2	APT	2, 4, 5, 7, 8, 9	6	37.5%
3	APJ	10,12, 13,16	4	25%
4	APZ	3, 6,15	3	18.75%
5	APR	14	1	6.25%
6	APN	11	1	6.25%

1.3. Interpretación de cada Estudio de Caso

1.3.1. Carpeta docente 1

0. Identificación personal y del centro

El estudio de caso número uno, correspondiente a la primera carpeta docente, responde a los rasgos de un profesor que accedió a la formación docente del plan de formación del año 1971. Desde hace aproximadamente 10 años (1985) lleva impartiendo docencia. En el ciclo inicial (EGB) ha impartido docencia durante 7 años y en el ciclo medio unos 3 años. Los motivos que le conducen a la dedicación a la Educación Infantil, no están suficientemente claros. Al menos la información recogida nos lo demuestra, pues no justifica tal afirmación. Probablemente la dedicación a la Educación Infantil podrá venir marcada por las circunstancias profesionales (ap.1,1).

"Quería probar con los más pequeños" (ap.5,1)

Las vías de acceso a su Formación Permanente, está marcada por la lectura de los libros editados por las diferentes editoriales españolas y por la asistencia a cursos y seminarios, propuestos por la Administración del Gobierno Autónomo de Canarias. En la actualidad imparte docencia desde hace dos años, en un centro público, de menos de 8 unidades y de procedencia rural.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Considera que su papel como profesor debe estar básicamente encaminado a responder a las necesidades de los alumnos, potenciando situaciones que faciliten el aprendizaje.

"intentar en todo momento cubrir las necesidades de los alumnos/as; promover situaciones y facilitar aprendizajes y contribuir a la felicidad de todos y cada uno de los alumnos/as" (ap.5,1)

Para desarrollar su papel como profesor de Educación Infantil considera necesario que esta tarea tiene que gustarle a la persona, ya que si no es así no se le puede ayudar a los niños.

*"principalmente desempeñar una tarea que me gusta: ayudar a esos niños/as"
"Quería probar con los más pequeños" (ap.5,1)*

Tras sus largos años dedicados a la enseñanza en los ciclos inicial y medio, considera que le faltaba su experiencia en el ciclo superior y en la Educación Infantil. Todo ello hace que empiece la búsqueda hacia los niveles inferiores del sistema educativo.

"después de probar con los alumnos de primero, quise probar con los más pequeños" (ap.5,1)

El perfeccionamiento docente considera que puede venir dado a través de la reflexión y la participación en actividades de formación, a través del trabajo en grupo, sobre cuestiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje: el desarrollo instructivo.

"reflexionando más a menudo sobre mi práctica docente, trabajando en grupo ya que es más enriquecedor y participando en actividades de formación" (ap.5,1)

1.2. Lenguaje

Considera que el lenguaje a la edad de sus alumnos es fundamental, al ser éste la base para la expresión oral, la educación musical y la plástica.

"fundamental. A través del lenguaje se relacionan con los demás (lenguaje oral, plástica, musical)" (ap.16,1)

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, ya que es una necesidad vital del niño/a. Es su primer instrumento de aprendizaje para

conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea. El juego además de responder a las necesidades infantiles, contribuye al desarrollo de los niños/as (ap.18a,1). Los principios básicos en que se apoyan los diferentes juegos que realiza en su aula de infantil, vienen justificados por el desarrollo del aprendizaje significativo ya que contribuye a la socialización del alumno. Prueba de ello es que las diferentes tareas que realiza en el aula están marcadas por el desarrollo metodológico de los rincones y del juego simbólico (tiendas, casitas).

" los juegos potencian aprendizajes significativos, ayudan a la socialización, y a la aceptación del alumno" (ap.18a,1)

1.4. Educación Sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil considera que es fundamental, porque es en estas edades cuando los niños/as empiezan a tomar conciencia de su identidad sexual al tiempo que comienzan las relaciones interpersonales (ap.21,1). Como docente considera que para el desarrollo de este tipo de educación se encuentra insegura ante sus respuestas, de ahí que necesite más formación para el desarrollo de este eje transversal.

"si, sobre todo porque a veces uno no sabe si sus respuestas y reacciones son las correctas" (ap.21,1)

A pesar de ello es un aspecto que trabaja en el aula esto significa que este eje transversal se trabaja en el desarrollo instructivo, cuando los alumnos presentan conductas o preguntas significativas.

"...además de trabajar algunas de las fichas y actividades propuestas en el proyecto Harimaguada, intento dar respuesta a las curiosidades e intereses de los niños/as y cuidar aspectos que puedan ser discriminatorios en el lenguaje y los juegos" (ap.21,1)

1.5. Educación Familiar

Al ser la familia el núcleo donde el niño/a realiza sus primeros aprendizajes, la Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones conjuntas, de ahí que el papel de la familia en la Educación Infantil debe ser conjunto entre el docente y los padres (ap.22,1). Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, donde los padres participan en actividades como talleres, fiestas, salidas, cuentan cuentos. Todo ello es potenciado por el motivo de la ubicación del contexto del centro.

"...al ser un entorno rural y con los alumnos/as la relación con las familias es más cercana" (ap.22,1)

Los momentos a lo largo del curso académico donde cuenta con los padres son al principio del mismo, de forma atemporal durante el curso y una vez al trimestre. Teniendo lugar el desarrollo de diferentes actividades (talleres, excursiones).

"en el periodo de adaptación, en la entrevista inicial, en contactos informales (llegadas y salidas), en reuniones trimestrales, en talleres y en excursiones y actividades" (ap.22,1)

1.6. Nuevas tecnologías

Los medios didácticos que con más frecuencia utiliza son los de proyección de imágenes y de audición.

"TV, video, retroproyector, diapositivas, radio-cassettes, maquetas gráficas" (ap.24,1)

Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos actuales, ya que carece de formación al respecto y además no están a su alcance en el centro. Opina que podría ser interesante introducir las nuevas tecnologías en la Educación Infantil, ya que son instrumentos que atraen y facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas las limita al uso del ordenador.

"utilizo los medios que tengo a mi alcance y se manejar. Sería positivo el uso del ordenador, pero no dispongo de él y necesaria formación" (ap. 24,1)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia que le concede al desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil es bastante, ya que en opinión de la profesora contribuye al desarrollo global del niño/a al favorecer su desarrollo cognitivo. Dicha formación debe ser adquirida desde pequeños, ya que éstos aprenden con los objetos del entorno, que lleva al aula y los transforma en material didáctico con el que desarrollan razonamientos lógicos (ap.25,1).

Mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, el niño/a asimila conceptos básicos de cualquier aprendizaje, siendo por tanto utilizado como aspectos prioritarios para proporcionar a sus alumnos la adquisición del desarrollo lógico matemático, por ejemplo un espacio (alfombra) y un material adecuado (ap.25,1).

"materiales para construcciones (de elementos más grandes cuanto menores sean los niños) de encajes, puzzles, bloques lógicos, materiales para enroscar, atornillar, además de otros tipos de actividades de observación, experimentación, manipulación y reflexionar con ellos sobre lo que han realizado" (ap.25,1)

El lenguaje y el desarrollo matemático en la formación del alumno deben ir unidos, ya que una cosa sin la otra no se presenta en la realidad.

"...van unidos. La verbalización es fundamental para la comprensión" (ap. 25,1)

1.8. Educación para la salud

Los contenidos del tema transversal de la salud es muy importante en la Educación Infantil, ya que es fundamental que entre padres y educadores ayudemos a los niños/as a desarrollar hábitos de higiene alimentación, descanso, que contribuyan a su bienestar y a llevar un estilo de vida sano (ap.26,1). La finalidad de la educación para la salud es fomentar la autoestima del alumno, ya que de esta forma se conoce y se desarrolla hábitos saludables (higiene, apariencia externa).

"...le hará sentirse seguro y bien consigo mismo y con los demás, lo que le ayudará a formarse una imagen positiva de sí mismo..." (ap. 26, 1)

Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación, podría denominarse en función de la tarea y de la acción que se desarrolla "nos lavamos las manos", a través de la utilización de viñetas secuenciadas y de fotos.

"...viñetas secuenciadas con los pasos a seguir "Noelia se lava las manos" o de fotos ordenadas de los mismos pasos realizados por una niña de la clase" (ap.26,1)

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Las premisas significativas que argumenta como pertinentes para la utilización de la metodología en estos niveles son las siguientes: propiciar situaciones y experiencias, motivar lo que aprenden y proporcionar contenidos significativos (ap.15,1).

2.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil es fundamental, ya que a través del lenguaje, se relacionan con los demás (lenguaje oral, plástica, musical). Los principios en los que se apoya para la realización del juego en la etapa infantil, son en los juegos que potencian los aprendizajes significativos, ayudan a la socialización y a la aceptación. Una actividad donde el factor fundamental es el juego, son las actividades de rincones como el del juego simbólico (tiendas, casitas) (ap.16,1).

2.3. Juego

Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula están en función de las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, además del centro de interés que esté trabajando, el espacio y los materiales con los que cuenta (ap.18a,1). Los juegos que utiliza los agrupa atendiendo a la actividad que realiza o a la ubicación del desarrollo de los mismos.

"...juegos manipulativos, simbólicos y de fantasía, de construcción, psicomotores, cooperativos, de imitación y representación, tranquilos, de interior y libre" (ap.18a,1)

Para ella los aspectos que debe cubrir el juego, son el desarrollo intelectual (manipulativo, simbólico y de formación de procesos cognitivos), el desarrollo psicomotor y el desarrollo afectivo y social. Confecciona el material de los juegos con material de desecho, además de material que los niños traen de sus casas y el material de tiendas especializadas. Dedicar al desarrollo de actividades de juego la gran mayoría de las actividades que realiza en el aula, al ser estas de carácter lúdico. De todas formas, considera que es una cuestión bastante difícil de especificar (ap.18b,1).

Un juego típico de su clase podría venir desarrollado de la siguiente manera:

"Jugamos en el agua". Justificación: ambiente festivo (penúltimo día de clase), excesivo calor. Llenamos de agua las "conchas" y nos pusimos alrededor. Las tocamos, las golpeamos, nos salpicamos, pasamos trozos de corcho, hicimos pompas de jabón. Y luego un baño general con la manguera" (ap.18c,1)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

El estilo de un profesor de Educación Infantil debe estar determinado por los rasgos psicológicos de una persona con capacidad de observación, equilibrado, afectivo, creativo e investigador. Se define como un profesor con capacidad para reflexionar y tolerante, sintiéndose muchas veces muy burocrática en sus tareas como investigador de la propia acción educativa que desarrolla.

"...reflexivo, investigador en la acción, tolerante, burocrático" (ap.8,1)

La formación que recibe un docente debe tener dos requisitos básicos, relación teoría-práctica y de aplicación real.

"...la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil. Un 4, es realista y se puede llevar a la práctica" (ap.8,1)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El clima en el aula debe dar respuesta a una actitud de trabajo con interés y esto se logra cuando el profesor presenta la información de forma interesante y sabiendo llegar a los alumnos.

"si, porque la información era muy interesante y la profesora supo llegarnos" (ap.4,1)

El interés en el aula se va potenciando si está suficientemente claro lo que se hace y por qué se hace.

"porque vimos una base teórica y unas líneas metodológicas con las que podemos trabajar en clase sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos" (ap.4,1)

La cercanía humana con el grupo donde se forma, considera que debe ser muy buena y en este caso, la colaboración entre los compañeros y el profesor es muy importante, porque de esta forma en la clase se crea un ambiente muy positivo (ap.4,1).

"...entre nosotros ya nos conocíamos y la profesora se mostró muy cercana" (ap.4,1)

4.2. Tiempo

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita ser agradable, seguro, ordenado en diferentes zonas (descanso, patio, baños adaptados) que le hagan sentirse a gusto, es decir que de respuesta a factores fisiológicos y afectivos.

"...los niños/as necesitan que se cubran sus necesidades fisiológicas (higiene, alimentación, seguridad..) y las afectivas"(ap.28a,1)

Pero además debe propiciar actividades autónomas y compartidas, ya que a estas edades presentan rasgos psicológicos con tendencias a cierta autonomía, al mismo tiempo que a la socialización.

"Los espacios comunes fomentarán la interacción y la comunicación, además de los rincones y las actividades individuales deben potenciar la autonomía" (ap.28a,1)

El espacio educativo a cualquier edad, debe ser considerado según la profesora como algo que está más allá de la clase, es decir en el centro y en el entorno. De ahí que la utilización del mismo sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, siempre que el espacio sea rico en estímulos que permitan actividades lúdicas. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos, debe por tanto, ser flexible para respetar las características de cada edad y las necesidades de los alumnos. El espacio debe favorecer las actividades específicas que interesen a los niños (ap.28a,1).

Define el concepto tiempo en la Educación Infantil, atendiendo al tiempo individual (que cada niño/a necesita para integrarse, para construir sus estructuras mentales y que debe ser respetado) y a la organización de la jornada escolar. La distribución de las diferentes actividades en el tiempo dependerá de factores como los intereses del niño/a, la edad, el tipo de jornada. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son el ritmo individual de cada niño/a, el nivel de atención del grupo, las necesidades e intereses en los diferentes momentos, la edad y características

del grupo para compaginar actividades que requieren atención con otras manipulativas (ap.28b,1).

Considera igual de importante el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, ambos son factores fundamentales (ap.28b,1). Un día de clase presenta la estructura temporal siguiente (ap.28c,1).

- *Llegada (recibimiento, primeros contactos)*
- *Asamblea (nos encontramos en la alfombra)*
- *Rutinas (saludos, control de asistencias, qué tiempo hace hoy)*
- *Organización de rincones*
- *Actividades en los diferentes rincones (actividades individuales y en pequeños grupos)*
- *Tiempo para comer*
- *Recreo (las actividades después del recreo varían: talleres, psicomotricidad, cuentacuentos)*
- *Reflexión-valoración de los rincones*
- *"El cuento"*
- *Actividades del cuento*
- *Ritmo*
- *Canción" (ap.28c,1)*

4.3. Espacio

La importancia que tiene el término tiempo en el aula es fundamental, al ser necesario respetar el tiempo que necesita cada niño y el momento del día para realizar cualquier actividad (ap.19a,1). Organizar el tiempo de la jornada escolar implicaría para ella, además el cuestionamiento de otros aspectos: secuenciación, temporalización y una metodología concreta.

"...también es importante trabajar la secuenciación, temporalización con viñetas y las rutinas para que los niños/as adquieran estructuras temporales" (ap.19a,1)

Los niños/as se desarrollan interactuando con su medio por lo que la organización espacio-temporal es fundamental. Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo que debe responder a las necesidades de los niños. El espacio y el tiempo son factores que potencian o facilitan determinadas actividades, condicionan las relaciones (ap.19b,1). A nivel de Educación Infantil, considera que la relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, debería de existir para organizar el espacio y el tiempo de dedicación a la formación de los alumnos. Ahora bien en la realidad este planteamiento, argumenta que es otra cosa.

"...no solo debemos hacerlo a nivel de nuestra aula sino teniendo en cuenta las características del centro (horario, número de maestra, entorno...)" (ap.19b,1)

El desarrollo temporal en el aula es flexible en función de las necesidades del niño/a, por ejemplo de los distintos ritmos individuales (ap.19b,1). Un día normal de clase, el espacio del aula es delimitado en espacios fijos: rincones o zonas de construcciones, de la casita, disfraces, zona tranquila (cuentos, descanso...), artística (plástica) y zona de encuentros. Algunas zonas cambian en función de los intereses de los niños/as y de la unidad didáctica que se esté trabajando (ap.19c,1).

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa de una materia debe cubrir los aspectos básicos de la Educación Infantil, es decir todos los ámbitos de desarrollo de los alumnos/as de esta etapa. Al mismo tiempo que la secuencia de presentación de los mismos debe ser de menos a más, con cierta consistencia lógica. En la Educación Infantil las diferentes etapas evolutivas del alumno y su aplicación diaria en el aula, dependen de la organización del ambiente (espacio, tiempo); la formulación de objetivos; los contenidos y el modo de concretar las actividades. De este modo considera que en el curso de especialización se respondió a los aspectos planteados.

"...porque se fueron tocando las diferentes edades, las características generales de cada una y la evolución de unas a otras "(ap.2-7,1)

5.2. Conocimientos

La profesora de la cual nos ocupamos, cree que como profesional necesitaba la realización del actual curso de formación. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, ya que en éste se le ha hecho reflexionar sobre algunas cuestiones (ap.10,1). Después de asistir a las diferentes fases del curso de especialización (ponencias o al seminario permanente) ha leído, visto y manejado el material dado, sobre los diferentes diseños o manifiestos educativos y para el diseño de ciertas actividades.

"...sobre todo el material del PEC, PCC, UD., actividades de lenguaje y las de música" (ap.10,1)

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Su aula cuenta con 16 alumnos, o lo es igual 9 varones y 7 hembras, entre 4 y 6 años de edad. Realiza asamblea (rutinas, organización de rincones) y utiliza los rincones (actividades individuales y en pequeños grupos).

*"-Descanso-recreo
-Reflexión-valoración-rincones
-La hora del cuento
-Actividades del cuento
-Psicomotricidad-canciones" (ap.9)*

6.2. Objetivos

En relación a los diferentes objetivos establecidos para el desarrollo de la Educación Infantil según la Logse (1/1990) los que con más frecuencia ejecuta, giran en torno a identificar (las partes del cuerpo) ; expresar (sentimientos a través de la plástica); descubrir (la necesidad del agua, sol, para la vida); observar (las plantas del entorno; explorar (su propio cuerpo); comunicarse (con los demás a través de diferentes lenguajes); valorar (los sentimientos de los demás); utilizar (instrumentos y herramientas) (ap.10,1).

El resto de los objetivos establecidos, tales como conocer, controlar, relacionar, regular, coordinar, comprender, adquirir, actuar, aportar, establecer, representar, enriquecer, prácticamente no son desarrollados en el aula (ap.10,1).

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse radica en que a la vez que garantiza unos mínimos, nos ofrece un currículum abierto y flexible que podemos adaptar a las características de nuestros niños y entorno (ap.20 a,1). Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canaria le parecen, salvo algunas cuestiones, adecuados a los intereses y características de los niños/niñas de nuestra Comunidad, aunque después cada uno los adapte e incluya otros relacionados con su entorno más próximo. Algunas excepciones vienen determinadas porque para la Educación Infantil de un niño de la comunidad canaria, no se justificaría que aparezcan ciertos conceptos educativos.

"...en el bloque 3 del área II el siguiente concepto: qué es una reserva, un zoológico y un parque natural" (ap.20a,1)

Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son las intenciones educativas; los contenidos de aprendizaje y los principios psicopedagógicos. Cada 15 días planifica, de forma flexible, pues ésta está sujeta a cambios frecuentes en función de las observaciones diarias. El tipo de documentos que utiliza para elaborar los diseños curriculares, son los propios diseños curriculares de canarias, las Cajas Rojas y algunos de los libros existentes sobre dicha temática en las editoriales españolas (ap.20 a,1) .

"A partir de este Diseño Curricular Base, tenemos ideas sobre las características de los niños/as de 0 a 6 años, sus necesidades e intereses, la metodología más adecuada para actuar con ellos (globalización, significatividad, observación, experimentación..) y podemos elaborar nuestro FEC y PCC" (ap.20a,1)

Elabora la unidad didáctica partiendo de las necesidades e intereses de los niños/as, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, y basándose en el PCC. Diseñando objetivos, contenidos, actividades y reflejando la metodología, la organización espacio-temporal, agrupamiento, recursos y materiales a usar y la evaluación (ap.20b,1).

Considera que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo al estar íntimamente relacionados. En cuanto al desarrollo instructivo considera que tiene más peso el PCC, ya que en él se secuencian los objetivos y contenidos de cada ciclo, la metodología y la evaluación. Los Diseños Curriculares Base le indican cuales son las orientaciones generales, elaboradas por la administración en los que se establecen los mínimos para toda la población escolar.

Le parecen propuestas curriculares muy acertadas ya que por un lado les orienta y por otro da la libertad de adaptarlos a nuestra realidad escolar. Cree que es muy importante el hecho de que se les ofrezca a los alumnos un currículo abierto y flexible y sean los profesores los que tengan que tomar las decisiones sobre el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar (ap.20b,1).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado en el Curso de Especialización y en su aula, son de aplicación real y de fácil adaptación. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias por qué, eran muy motivadoras. Su opinión sobre la bibliografía utilizada en el curso, los textos propuestos y el material utilizado por parte del profesor en el curso, han sido muy bueno y el material atractivo (ap.3,1). En su aula, considera que su función como profesor es orientar el proceso de aprendizaje, según las características de los individuos que participan del desarrollo instructivo, y todo ello se pudo contrastar en el curso.

"Todos los profesores orientaron el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno" (ap.3,1)

7.2. Práctica diaria

En la actualidad su aula es grande-espaciosa, bien iluminada y con un entorno agradable. Lo que más le gusta y lo más valioso de la enseñanza es la relación con los niños y niñas. De todas formas, considera que cumple lo mejor posible con su papel de profesor, ya que enseña como enseña por la formación que recibió.

"...porque hago lo que creo mejor y estoy condicionada por la formación que he recibido" (ap.11,1)

En su desarrollo instructivo los criterios básicos que pasan por su pensamiento son la felicidad de los niños, sus características y necesidades (ap.11,1). A pesar de no tener suficientemente claro su nivel preferido, se identifica con este nivel educativo y se siente bien como profesor, e identifica sus momentos favoritos cuando su aula no le presenta conflictos, es decir le presenta un ambiente agradable.

"...me siento mejor como profesor cuando la relación entre todos es positiva" (ap.11,1)

7.3. Plástica

El tipo de materiales que utiliza en el aula va desde los clásicos materiales, tales como pinturas (de dedos, temperas), ceras grasas, plastidecor, tizas mojadas, rotuladores, colorantes naturales, sal, cola, caballetes, cartulinas, diferentes papeles, plastilina, barro, otros materiales (cuerdas, palitos, hojas de plantas), hasta los diferentes útiles complementarios de los materiales (tijeras, punzón, pinceles, esponjas, brochas). Los criterios básicos que aplica para la utilización del material van desde la seguridad en relación a la toxicidad; adecuado a la edad de los niños/as; variado; resistente y fácilmente limpiable, hasta bien organizados, al alcance de los niños/as para favorecer su autonomía. Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación son el desarrollo cognitivo, desarrollo psicomotor, desarrollo afectivo; desarrollo de la creatividad; el conocimiento; la manipulación de nuevos materiales y la asimilación de procesos (ap.23,1).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es favorecer el desarrollo global del niño/a. Considera fundamental potenciar la manipulación, la exploración, experimentación. La actividad es imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula son edad y características de los niños, espacio, material, tiempo (momento en que se va a realizar y duración de la actividad) e interés y motivación (ap.27a,1).

Las áreas de conocimiento donde desarrolla más la psicomotricidad es el área I (a través del movimiento el niño conoce su propio cuerpo), área II (conoce, se relaciona con su entorno, explora, usa y organiza diferentes objetos) y área III (la expresión corporal es el primer medio de comunicación del niño). Los diferentes tipos de comunicación y representación requieren habilidades motoras y de coordinación, de percepción auditiva (ap.27a,1). La relación que establece en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego es justificada del siguiente modo:

"...si, la expresión corporal es el primer medio de comunicación que tiene el niño/a cuando el lenguaje oral no le sirve aun para expresar sus necesidades y experiencias afectivas. El juego, principal actividad del niño/a favorece el desarrollo psicomotor porque es el medio natural de adquirir experiencias. Verbalizar las actividades ayuda al niño a interiorizar y asimilar" (ap.27b,1)

La psicomotricidad en la Educación Infantil la realiza a través del movimiento. Es una práctica educativa que pretende la educación del niño en su globalidad (ap.27b,1). Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son varios :

"..intelectuales, afectivos, sociales y motores. La comunicación, la creación, el acceso al pensamiento operativo" (ap.27c,1)

Una actividad propia de psicomotricidad sería la siguiente :

"...construcciones, pintar, enhebrar (psicomotricidad fina), caminar por el espacio y a la señal sentarse, moverse por el espacio y a la señal quedarse como estatuas" (ap.27c,1)

1.3.2. Carpeta docente 2

O. Identificación personal y del centro

La profesora correspondiente a la carpeta docente número 2, pertenece a un plan de formación inicial de los años 50, lleva por tanto en el mundo de la enseñanza 24 años. Su experiencia docente, le ha permitido pasar por los diferentes niveles educativos ciclo inicial (11 años), ciclo medio (6 años), ciclo superior (1 años) y el resto con alumnos de educación especial. Concretamente en la Educación Infantil posee una experiencia de 9 años. Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil, le han venido marcados por condicionantes externos a su desarrollo profesional. Estos van desde las demandas administrativas de la Consejería de Educación sobre los destinos del profesor, hasta la necesidad de dotar al centro donde trabaja, de un profesor para este nivel y la normativa oficial sobre la adscripción del profesorado .

Su formación a lo largo de su trayectoria docente viene marcada por la lectura de material impreso (libros, revistas), asistencia a diferentes actividades de perfeccionamiento del profesora (cursos, seminarios) y a través del intercambio entre compañeros. En la actualidad el tipo de centro donde trabaja es público, de menos de 8 unidades y de procedencia rural. Lleva ejerciendo docencia en este centro 16 años .

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Argumenta a través de sus reflexiones, que ella como profesora debe responder a las diferentes necesidades de sus alumnos. Por todo ello, para ser profesor de Educación Infantil, es necesario que le gustes a los alumnos y ser cariñosos con ellos. No se cuestiona el cómo puede hacer las cosas diferentes, a partir de hoy.

"atender las necesidades motrices, psicológicas, afectivas y pedagógicas de los alumnos" (ap.5,2)

1.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil, considera que es bastante importante, al ser una de las áreas más importantes en toda la educación, aunque en la Infantil es de gran importancia y trascendencia.

"Es la base de todo el proceso educativo" (ap.16, 2)

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, ya que por medio del juego el niño sobre todo en estas edades aprende bastantes cosas, las básicas y las que sirven de apoyo para el aprendizaje posterior.

1.4. Educación Sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil está en función de la edad del alumno y con arreglo a los intereses de los niños. Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula. Necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal, dado que ésta nunca viene mal .

"...lo trabajo al unísono con los demás cuando es necesario y en los momentos oportunos" (21,2)

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es muy importante, principalmente la relación y la coordinación entre padres y profesores. De ahí que cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula.

"...cuento con la mayoría de los padres para el desarrollo instructivo, preparando en algunos aspectos a los padres" (22, 2)

Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres van desde el comienzo del curso escolar, hasta la finalización del mismo, en diferentes actividades.

" siempre que lo llames, actividades en el centro y fuera de él; cooperación en casi todas las actividades de todo tipo que se le solicite y reuniones" (22,2)

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que utiliza con más frecuencia van desde los más tradicionales hasta algunos más propios de las últimas generaciones .

"máquina de escribir, fichas, libros de consulta, fotocopiadora, televisión, video, guñol" (ap.24,2)

No tiene suficientemente claro el introducir las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, dado que al reflexionar sobre esta cuestión su respuesta es nula, es decir, no contesta. A pesar de todo, se considera ni mucho ni poco innovadora, por lo que cree que dichos avances puede llevarlos a la práctica (ap.24,2).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

Considera que igual de importante es el lenguaje y el desarrollo matemático, por estar inmerso el uno dentro del otro.

"...las dos cosas porque en el desarrollo matemático hay lenguaje y también en el lenguaje hay matemáticas" (ap.25,2)

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, radica en proporcionarle al alumno las cosas de forma simple y a través de los sentidos, ya que sólo por medio de éstos es como podrá asimilar los conceptos.

"tiene gran importancia en esta etapa donde el niño se le da todo claro, sencillo y comprobado con los sentidos para que lo pueda asimilar y aprender" (ap.25,2)

En relación al aspecto prioritario que prima en sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, es la manipulación. Todo debe ser tocado, manipulado y comprobado por ellos a través de los sentidos. Ej. comprobar los números, la iniciación a la suma (ap.25,2).

1.8. Educación para la salud

Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, dándole importancia a lo que de verdad la tiene y quitándosela a lo que no lo tiene. Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, que mayor importancia tienen para ella van desde la higiene, la rutina, el hábito de las posturas, limpieza de diente, hasta los hábitos propios de cualquier ser humano, el lavarse manos antes de comer . Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación, podría ser la de un niño que tenga cualquier dificultad física, hay que darle importancia pero educarle para que sepa superarlo y a los demás a que le ayuden pero sin dramatizar (ap.26, 2).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Considera más pertinente para la metodología en la Educación Infantil la necesidad de propiciar: (i) situaciones y experiencias de acuerdo a las necesidades, ambiente, entorno natural y social del niño, teniendo en cuenta sus conocimientos se le propicia situaciones y experiencias adecuadas a su edad para su aprendizaje y (ii) motivar lo que aprenden con lo que ya saben. Hay que tener en cuenta lo que ya sabe el alumno y su experiencia, para a partir de ahí motivar su aprendizaje e incluso (iii) proporcionar contenidos significativos basados en la experiencia y movimiento que el niño ya tiene de los contenidos .

2.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil es muy importante, al estar éste ubicado en una de las áreas educativas más importantes de los diferentes niveles educativos.

"...pero, en la Infantil es de gran importancia y trascendencia. Es la base de todo el proceso educativo" (16,2)

El principio básico en el que se apoya para el desarrollo del lenguaje es el juego, al considerar que en esta etapa el niño como aprende es jugando. Un ejemplo propio de esta premisa son la utilización de los rincones para realizar construcciones.

2.3. Juego

A la hora de establecer el tipo de juego que realiza en el aula, adopta como criterios básicos: el tema que planifica, las indicaciones propias de los documentos oficiales y el tipo de actividad que desarrollarán los alumnos.

"...basándome en el DCB y teniendo en cuenta cada u.d. y sus actividades a partir de hay se selecciona los distintos juegos a realizar en el aula" (18,2)

De este modo clasifica los diferentes juegos que realiza en función de la tarea del alumno o del material que utiliza.

"...juegos de clasificar, seleccionar, discriminar, encajar, abrochar, puzzles, construcciones, etc" (ap. 18,2)

Los aspectos que debe cubrir el juego en su aula son: que sean manejables, educativos, que se pueda compartir, ya que de este modo se ayuda al niño a ser sociable, integrador, adaptado a las distintas etapas y edades del niño y recreativo. La confección del material de los juegos la realiza con material de desecho o con material de cartulina, pinturas, colores. Otros los proporcionan los niños de sus casas y otros lo confeccionan entre los niños y la profesora con el material antes citado (ap.18b,2). El tiempo dedicado a los juegos en su aula es escaso, después de las actividades de clase.

".. un rato cuando terminan las actividades de clase muchas de las cuales o casi la mayoría se realizan por medio de juegos" (ap. 18b, 2)

Un juego que realiza en su aula, podría ser por ejemplo :

"...Con un teléfono confeccionado por los niños con cartulina y los números pintados unos y otros dibujados, recortados y pegados. Hemos realizado un juego en que todos participaban llamándose y contestando. Marcaban cada uno el tres, al que llamaba y hacía llamadas para invitarse a merendar, ir a la playa o a algún cumpleaños, etc. Así les enseñé el manejo del teléfono y su utilidad" (ap.18c, 2)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Como profesor de Educación Infantil se define como una persona reflexiva, investigadora, renovadora, tolerante y en relación a las capacidades que debe tener un profesional dedicado a este nivel educativo, manifiesta que debe ser lo más afectivo posible.

"...abierto, tolerante, cariñoso, paciente" (ap.8,2)

La relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil. es importante.

"...un 3 por la aplicación de la práctica" (ap.8, 2)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

Considera que un grupo manifiesta la actitud de trabajo en el aula con interés, si ésta es activa, práctica y fácil de llevar. Personalmente considera que en el Curso de formación que ha realizado, las connotaciones anteriores se presentaron, de ahí que ha estado muy interesada y le gustó mucho. La cercanía humana con el grupo de formación es buena al ya haber compartido años anteriores esta experiencia. Todo ello repercutió en el hecho que la colaboración entre los compañeros y el profesor fuera excelente, muy buena (ap.4,2).

4.2. Tiempo

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita que (i) dé respuesta a factores fisiológicos y afectivos, de movimiento, destreza corporal, actividades psicomotrices, lúdicas y ejercicios físicos y también afectivas para expresar su sentimiento emocional (alegría, dando saltos) o cualquier manifestación de los niños y además (ii) propicie actividades autónomas y compartidas al tener espacio para que realicen actividades de forma individual y autónomas y otras en gran grupo o grupos pequeños, compartidas y dirigidas.

La utilización del espacio debe ser óptima para estimular la exploración y el descubrimiento, para que los niños puedan explorar lo que les interese en ese espacio y con los materiales a su alcance y además ayudarle a descubrir lo que les interesa. Para esta profesora la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos.

"...por supuesto, hay que tener flexibilidad en el espacio o sea reducir y ampliar según estas características y contar con más espacio aparte de la clase para mis necesidades y con arreglo a estas características" (ap. 28,2)

El concepto tiempo en la Educación Infantil, es una característica y elemento importante que se puede un poco adaptar a las circunstancias de los alumnos, aula y centro. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula están en función de la distribución del horario en infantil, con flexibilidad según las circunstancias. Considera igual de importante el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, aunque un poco más el tiempo. La estructura temporal de un día de clase sería:

*"1ª hora. Diálogo con todos los niños de la clase
2ª hora . Psicomotricidad. Explicación del Tema, poesía y elaboración de fichas.
10.30 horas. Recreo
11 horas Trabajo de Matemáticas y Lectura
12 horas Salida
2 horas. Entrada. Trabajos pendientes de la mañana
2.30 a 3 horas. Elaboración de murales del tema de la quincena
3-3.30 horas observación de un vídeo
3.30 a 4 horas Puesta en común y resumen" (ap. 28,2)*

4.3. Espacio

La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento. Este debe ser óptimo para poder desarrollar estas técnicas de exploración y descubrimiento y así los niños puedan explorar lo que les interese en ese espacio y con los materiales a su alcance, e incluso ayudarle a descubrir lo que les interesa. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos.

" por supuesto, hay que tener flexibilidad en el espacio o sea reducir y ampliar según estas características y contar con más espacio a parte de la clase para mis necesidades y con arreglo a estas características" (ap. 19,2)

Un día normal de clase, su espacio es distribuido del siguiente modo:

"Tengo las mesas colocadas separadas para cuatro niños, tengo un rincón con los juguetes, otro con los materiales de trabajo, otro donde se orientan en gran grupo. Otro con ficheros individuales y su material individual. Además un banco donde se sienta el que quiere y mucho espacio libre en la clase para colocarse en las entradas y salidas y andar de un lado a otro. La mesa de la profesora está separada, cerca de ellos para sentarse" (ap. 19c,2)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

Los contenidos del Programa de Especialización impartidos, en relación a los aspectos cubiertos, secuencia y aplicación de los mismos, cubre los aspectos básicos de

la Educación Infantil. No justifica dicha argumentación, sólo afirma. En relación a la presentación de los contenidos opina que ha sido gradual y con cierta consistencia lógica. Prueba de ellos es la experiencia presentada con el análisis de los 0 a los 6 años, que sirve de referencia para el profesor (ap.2-7,2). Con respecto a las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en el aula no existe pronunciamiento por su parte, al igual que tampoco plantea sugerencias temáticas para cursos futuros.

5.2. Conocimientos

Como profesional se encuentra bastante preparada. No necesita realizar cursos de formación al respecto, y mucho menos realizar los mismos como mero trámite burocrático.

"...trámite burocrático, al tener ya la experiencia" (ap.10,2)

Considera que cualquier tipo de formación que reciba un profesor repercute posteriormente en el desarrollo instructivo. El material proporcionado en las diferentes fases del curso fue visto, manejado y leído para la elaboración de las memorias y por curiosidad (ap.10, 2).

" el dar las clases me ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, siempre influye en algo, si tienes interés" (ap.10,2)

6. Forma

6.1. Objetivos

Los objetivos que con más frecuencia desarrolla en su aula, van desde el clásico de identificar (las partes del cuerpo y nombrarlas); relacionar (pon estas etiquetas en su conjunto correspondiente); observar (entre estos dibujos nombra tres vistos en Osorio); explorar (en la tierra diferentes semillas), hasta coordinar (visomanual, escribir en la dirección indicada); comprender (la explicación de un tema); comunicarse (diálogo entre un profesor y compañeros); valorar (actitud positiva ante las normas de relación con los demás); actuar (desenvolverse en las dependencias del centro); aportar (material que se le pida); establecer (relaciones con lo mayores y los iguales); representar (gráficamente dibujo, vivencias, numeraciones); utilizar (correctamente los utensilios de digitalidad gruesa y fina); enriquecer (el vocabulario y su significado con arreglo a su edad) (ap.14,2). Y con menos frecuencia los siguientes: expresar, descubrir, conocer, controlar, regular y adquirir.

6.2. DCB

La importancia que tiene el diseño curricular establecido según la Logse, tiene bastante importancia, si se aplica tal como está establecido. Los contenidos establecidos

en los Diseños Curriculares Base para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, le parece que en algo bajan los niveles, aunque mejoran y establecen otros aspectos que hasta hora las distintas leyes existentes no contemplaban (ap.20,2). Planifica como término general cada 15 días y veces todos los meses. No justifica los criterios básicos que marcan los diseños curriculares, al igual que tampoco argumenta sobre el tipo de documento que utiliza para elaborar los diseños curriculares. Elabora las unidades didácticas con sus compañeras de la zona.

"...programamos juntas y la elaboramos entre todas y cada una nos repartimos tareas" (ap. 20,2)

Considera que el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo. Los diseños curriculares base le parecen y le merecen una buena opinión siempre que se adapte a las necesidades y capacidades de cada alumno.

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado a lo largo del curso podría ser aplicado en el aula en la actualidad. La bibliografía y los textos también, porque es lo que les sirve para sus alumnos.

"si, bastante, alguno es un poco elevado, pero lo demás si" (ap.3,2)

Las estrategias metodológicas utilizadas a lo largo del curso, en el aula han sido satisfactorias, porque son las que más se adaptan a las capacidades de los alumnos. El profesor orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno, teniendo en cuenta el desarrollo psicológico del alumno de esta etapa.

7.2. Práctica diaria

En la actualidad las características físicas y básicas de su aula son: aula amplia con bastante material. Lo que más le gusta de la enseñanza es la relación con los niños y niñas, igual que el profesor anterior.

Enseña como enseña, por ser acorde con su manera de ser. La metodología que le da resultados es la que aplica, aunque introduce en ella lo que le resulta necesario (ap.11,2). Los criterios que pasan por su pensamiento no son aflorados. Ahora bien, lo valioso de su enseñanza es que lo hace como profesional, relacionando éste término con cuestiones afectivas.

"...con la mayor sinceridad, interés y cariño a los niños, además de la mayor seriedad posible y responsabilidad" (ap.11,2)

Se siente mejor como profesional cuando ve la sonrisa de los niños y su avance educativo. Todo ello justifica que sus momentos favoritos, sea cuando dialoga con ellos. De su trabajo no cambiaría nada (ap.11,2).

Característica del aula, el desarrollo de una clase, incidentes, anécdotas, estructura de la clase, metodología, recursos disponibles, evaluación, se produce en palabras de la profesora de la siguiente forma:

" los niños se comportan bien más o menos y trabajan bastante pero son muy habladores. Se llevan bien aunque también disienten y se pelean a veces. La clase es amplia, tiene luz más o menos, dos ventanales que dan a un patio, tiene bastante material, muebles, algunas plantas, adornos, trabajos de los niños, etc. Metodología globalizadora, bastantes recursos disponibles, aunque faltan también. Evaluación continua mediante la observación y la investigación" (ap.13,2)

7.3. Plástica

El tipo de materiales que utiliza en el aula son la plástica, folios, papel continuo. La utilización de éstos y no otros está en función de los criterios básicos de acuerdo con la unidad didáctica y las actividades programadas. Por tanto, las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación de los materiales están muy determinadas (ap.23,2).

" la U.D., las actividades programadas, y el PCC" (ap.23,2)

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es un papel muy importante, al que hay que dedicarle tiempo, espacio y bastante atención. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula son el tiempo, el espacio y los materiales. Las áreas que aplica más la psicomotricidad son el lenguaje, la plástica, educación física, ya que en la etapa infantil se basa principalmente en la psicomotricidad (ap.27,2). En su aula la relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego es bastante recíproca, al estar los tres aspectos muy unidos.

" el lenguaje se basa en la psicomotricidad y el juego también lleva bastante psicomotricidad y jugando se aprende bastantes conceptos" (ap.27,2)

La psicomotricidad es delimitada como la base importante para el aprendizaje de todo lo demás, partiendo del desarrollo psicomotriz que tenga el niño en esta edad. Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad van desde la lateralidad, la iniciación a la lectura, hasta los movimientos principales del niño. Un día normal donde desarrolla tareas de psicomotricidad realiza las siguientes actividades:

"trabajar delante, detrás, con material y juegos colocación de bloques lógicos" (ap.27,2)

1.3.3. Carpeta docente 3

O. Identificación personal y del centro

Su plan de acceso a la formación docente data del plan del año 50, al igual que el profesor anterior y posteriores, descritos en el presente trabajo. Lleva en la actualidad una experiencia acumulada de 30 años dedicada a la enseñanza. Como rasgos a resaltar de los diferentes años de dedicación a la enseñanza en los diferentes niveles educativos, es que ha ejercido docencia en todos los niveles educativos, sobre todo en el ciclo inicial (14 años) y medio (6 años), frente al ciclo superior (3 años) y la Educación Infantil (1 curso y 3 meses) (ap.1,3).

Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil no son justificados, al igual que tampoco los aspectos bajo los cuales gira su formación a lo largo de su trayectoria docente. En la actualidad lleva 10 años impartiendo docencia en el mismo centro público, de más de 8 unidades, como 6 de los casos estudiados y de procedencia rural como todos los casos que presentamos en la investigación.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Su papel como profesor de Educación Infantil es estimular las capacidades del alumno. Se considera una colaboradora indispensable junto a la familia en la educación del alumno y ofrece a los alumnos experiencias que favorecen su desarrollo educativo.

"estimulo en los alumnos el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales" (ap.5,3)

Su dedicación a la Educación Infantil, está determinada por necesidades personales. Considera que todavía está en fase de formación, de ahí que el curso le sirve para poner en práctica todo lo recogido.

"poniendo en práctica todo lo recogido en el curso de Educación Infantil" (ap.5,3)

1.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil es importantísimo. Primero el oral y más tarde el escrito, implica al educando el intercambio de comunicaciones. También que se exprese con fluidez y coherencia en su mundo socio-cultural. Los principios básicos en los que se apoyaría el lenguaje en la Educación Infantil es que el niño en esta etapa, los ejercicios y juegos corporales le den una mayor sabiduría sobre la música el ritmo, la danza, etc. A través del juego se desarrolla la

creatividad. Una actividad de este tipo podría ser por ejemplo, que el niño se aprendiera el nombre de los dedos: esconder las manos detrás y se van sacando poco a poco los dedos y diciendo el nombre (ap.16,3).

1.3. Juego

El juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, de esta manera, el aprendizaje resulta mucho más ameno para los alumnos.

"sí. Todo el aprendizaje resulta más ameno y atractivo por medio de él" (ap.18,3)

El criterio básico que le permite seleccionar el tipo de juego en el aula, es la expresión corporal, de esta forma contribuye al desarrollo integral del individuo. Clasifica los diferentes juegos que realiza en función del espacio disponible en el aula y de los recursos disponibles (telas, sopladeras, pelotas, disfraces, ceras blandas...).

"la expresión corporal es una experiencia que ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano" (ap.18,3)

1.4. Educación sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil, es de suma importancia, al contribuir en la identidad del alumno. Hace posible el desarrollo de la individualidad y contribuye con su acción a descubrir la identidad del alumno. Es un aspecto que trabaja poco en el aula y no necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal, aunque sí capacidad de decisión.

"muchas veces no soy capaz de desarrollar el tema propuesto. Lo mejor es conseguir una puntualización lo más completa posible adaptada a su edad" (ap.21,3)

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es la de cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de responsabilizarlos en dicha tarea. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula.

"...es muy importante colaborar con los padres en proceso de socialización" (ap.22,3)

Los momentos del curso académico donde cuenta con los padres, es en la realización de actividades de gran grupo con otras de grupos reducidos.

"extraescolares (fiestas-carnaval, día del maestro, día de Canarias y semana cultural)" (ap.22,3)

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que utiliza con más frecuencia son el vídeo, ordenador, video-cámaras, fotografías. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, porque de esta manera se adaptarán con más facilidad al mundo en el que están inmerso (ap.24,3). Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos.

1.7. Desarrollo lógico-matemático

Afirma que es muy importante que el profesor encuentre estrategias necesarias para el desarrollo de las capacidades del proceso lógico-matemático. Ahora bien, es necesario darle mayor importancia al lenguaje, aunque el desarrollo lógico matemático y el lenguaje no debe estar desligados.

"...el desarrollo del lenguaje es más importante para afianzar y ampliar su vocabulario, pero esto puede estar unido al desarrollo lógico-matemático" (ap.25,3)

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, giran en torno a nociones sobre tamaño, longitud, peso, cantidad, forma de los objetos, además de establecer relaciones, agrupar y unir.

1.8. Educación para la salud

La importancia de los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil es de tal justificación, al tener una relación directa con el bienestar del ser humano.

"la salud un estado de completo bienestar físico, mental y social" (ap.26,3)

Afirma que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, si se respeta todas las necesidades del niños, tales como: sueño, alimentación correcta, espacios limpios, la socialización. Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación, es por ejemplo la fiesta en el colegio (mesa bien servida, manteles limpios, servilletas, menú agradable, manos lavadas, sentados correctamente y atendidos durante la misma) (ap.26,3).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

De las tres premisas básicas planteadas en el perfil del profesor de Educación Infantil, en relación a la metodología en este nivel educativo, considera que lo importante es motivar lo que aprenden con lo que ya saben.

"partiendo de conocimientos previos que tienen los niños sobre las aves, vuelan, tienen el cuerpo cubierto de plumas, pico y dos alas. Ampliar los conocimientos sobre los mismos" (15,3)

2.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil, es importantísimo siempre y cuando se desarrolle con una secuencia concreta. Primero el lenguaje oral y más tarde el escrito, al implicar éste último al educando en el intercambio de comunicaciones, con fluidez y coherencia en su mundo socio-cultural.

Los principios básicos en los que apoya el juego en la etapa infantil, son los ejercicios y juegos corporales, ya que dan una mayor sabiduría sobre la música, el ritmo, la danza, etc. A través del juego se desarrolla la creatividad. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, aprender el nombre de los dedos: esconder las manos detrás y se van sacando poco a poco los dedos y diciendo el nombre (ap.16,3).

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, sólo de esta forma el aprendizaje resulta más ameno y atractivo. Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego es la expresión corporal.

"es una experiencia que ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano" (ap.18,3)

Los juegos que realiza en su aula, están en función del espacio y de los recursos disponibles (telas, sopladeras, pelotas, disfraces, ceras blandas). Los aspectos que debe cubrir el juego son, los propios para cambiar los esquemas de pensamiento, de forma no traumática, placentera y adecuando los modos de enseñanza con los modos de aprender. El material de los juegos lo confecciona de acuerdo con el centro de interés. Selecciona entre varios y los desarrolla en los talleres (ap.18b,3) de forma relajada y agradable.

"...abordar campos de conocimientos que aún no se dominan" (ap.18b,3)

Uno de los juegos que realiza en su aula sería:

"Materiales: círculos de cartulina roja de 15 cm de diámetro y círculos de cartulina azul de 25 cm de diámetro. Cuerdas largas. Posición: las cuerdas se colocan, las cartulinas creando una pasadizo de círculos rojos y azules Representa un río. Los alumnos/as se situarán al lado de una de las cuerdas. Los círculos se dispondrán atendiendo al esquema rítmico, los rojos representan a las corcheas y los azules a las negras. Todos los niños pasearán por una orilla del río marcando el esquema rítmico. Cuando la profesora utilice la pandereta, los niños reaccionarán como las ranas y pasarán el río pisando sobre las cartulinas de forma rítmica. Cuando utilice las claves, los niños reaccionarán como las ardillas y pasarán el río dando pequeños saltos sobre la cartulina. El juego terminará cuando todos los participantes hayan pasado de una orilla a otra" (ap.18c,3)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Su estilo personal de profesor responde al de un sujeto reflexivo, renovador y tolerante (ap.8,3). Las capacidades fundamentales que debe tener un docente que se dedique a este nivel educativo, están relacionadas con los rasgos de personalidad de un individuo.

"reflexivo, tolerante, motivador y renovador" (ap.8,3)

La relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil es valorada de forma positiva.

"...un 5, toda la teoría aprendida ha mejorado mi práctica docente. Ayudándome a corregir en muchos momentos mi relación con el niño/a" (ap.8,3)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

Sobre el clima en el aula, destaca la necesidad de que el grupo en formación, muestre una actitud e interés en el trabajo. Afirma que en el curso se trabaja las destrezas, hábitos y aptitudes, ya que las clases se desarrollan de forma práctica.

"nos damos cuenta que podemos enseñar música, o sea introducirnos en ella, sin tener conocimientos profundos sobre la música" (ap.4,3)

Personalmente considera que ha estado muy interesada, al poder acceder a una información y formación que no tenía.

"...me gusta, desconocía las técnicas musicales y lo bonito que es. Creo que desarrolla los sentidos" (ap.4,3)

La cercanía humana con el grupo es buena, siempre y cuando todos los participantes se interesen por el tema. Este es el caso del Curso de Especialización de Educación Infantil. La colaboración entre los compañeros y el profesor es activa, de participación conjunta (ap.4,3).

"...todos estábamos interesados en el tema" (ap.4,3)

4.2. Tiempo

El factor tiempo en el aula es de mucha importancia, al necesitarlo para que el niño construya sus estructuras mentales y se integre en su entorno.

"El tiempo es diferente en cada niño" (ap.28,3)

Es necesario que exista una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, para responder a las necesidades y objetivos de quienes los van a utilizar. El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función de la edad de los niños y posibilidades de la escuela. Así mismo, establece que en la Educación Infantil debe existir una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, para responder a las necesidades biológicas, afectivas, de socialización y de movimiento de los alumnos (ap.28,3).

El concepto tiempo en la Educación Infantil, depende de factores como la edad, características del grupo, tiempo de permanencia, necesidades del niño y de los adultos implicados. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula parte de la premisa siguiente:

"...que exista un tiempo para todos. Respetar el ritmo de cada niño. Permitir todo tipo de contacto, relaciones y experiencias" (ap.28c,3)

Argumenta que el tiempo es más importante que el espacio. Una estructura temporal de un día de clase sería:

*"9-9.15 Entrada, saludo, conversación individual. Tareas de rutina: calendario
9.15-10.15. Lenguaje oral: en asamblea conversación sobre lo que hizo el día anterior.
Canciones, adivinanzas
Lenguaje escrito
Ficha, preescritura
Juego en rincones
Ficha-Ictra
10.15-11 Medio físico y social (animales salvajes)
11 a 11.30 Recreo
11.30- 2.45 Actividades de relajación y descanso. Actividades de rutina
12.45-14 Música, plástica (dibujo-recomponer el puzzle)" (ap.28c,3)*

4.3. Espacio

El espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita cubrir dos cuestiones fundamentales, (i) respuesta a los factores fisiológicos y afectivos, es decir, criterios de higiene, de alimentación, para el descanso, seguridad y confort y que (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, como la actividad del comedor que facilita la comunicación y autonomía del grupo. La utilización del espacio es óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento.

"hay para el niño un espacio y un tiempo para jugar" (19,3)

Afirma que la organización espacial debe ser organizada de forma flexible en función de las características de los alumnos y aprovechando los espacios del aula. Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula por zonas, talleres y rincones que permiten realizar acciones diferentes en un mismo momento (individualización), al

considerarla más rica en estímulos, para desarrollar la autonomía. Para realizar la "conversación" se ubica en la zona de las alfombras; para el pensamiento lógico matemático en la zona de manipulación y exploración y para la psicomotricidad en la zona de movimiento y desplazamiento (ap.19c,3).

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa del Curso de Especialización de Educación Infantil cubre los aspectos básicos del mundo infantil, al tener en cuenta los factores que intervienen en la formación de la personalidad del niño y sus aptitudes (ap.2-7,3). Considera que la secuencia de presentación de los contenidos, en el Curso de entrenamiento o en su aula, debe ser gradualmente y con cierta consistencia lógica, de esta forma se logra un equilibrio cada vez más avanzado.

5.2. Conocimientos

Como profesional de la enseñanza, afirma que necesitaba el curso y que su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil.

"...si bastante, partiendo de mi experiencia he mejorado" (ap.10,3)

Después de asistir a las diferentes ponencias y seminarios permanentes, ha leído, visto y manejado el material dado por curiosidad y por necesidad para su desarrollo instructivo.

"...lo repasaba para mejorar o recordar lo expuesto por los ponentes, pero necesariamente lo he tenido que leer para responder a los cuestionarios" (ap.10,3)

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Un día de clase se desarrolla de la siguiente forma: se le entrega a los niños la mitad de una postal, que previamente se ha cortado, procurando que se refleje en cada parte algo de la otra. Cada compañero va describiendo su parte, y con estos datos, deberá ser identificada por el compañero que tenga la otra mitad. Si con la primera descripción no es suficiente se volverá a repetir. Una vez descubierta todas las mitades, se unen las postales y se procede un agrupamiento para realizar una composición. Argumenta de su clase, que de esta forma resulta amena y los alumnos trabajan contentos (ap.9,3).

6.2. Objetivos

Los objetivos que con más frecuencia utiliza en el desarrollo instructivo son identificar (entre varios objetos los que usa para su asco personal o entre acciones en un grabado en láminas); expresar (en la asamblea diaria sus vivencias); descubrir (por el tacto las diferentes características de un objeto); conocer (los colores primarios y combinarlos con sentido estético); utilizar (adecuadamente los servicios); observar (los cambios atmosféricos durante la semana o las características de algún animal del entorno)(ap.14,3). Por el contrario, parece ser que objetivos tales como explorar, regular, coordinar, comprender, comunicarse, valorar, adquirir, actuar, aportar, establecer, representar controlar, enriquecer, son los menos utilizados en su aula.

6.4. DCB

La importancia del diseño curricular establecido a partir de la Logse, es muy positiva porque le permite adaptar los objetivos a la situación real de la clase, haciendo posible una mayor individualización. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canaria, le merece una buena opinión, porque estimula en los alumnos el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales, sociales y están adaptadas a la realidad. Planifica cada quince días, partiendo de las Cajas Rojas de infantil y los Diseños Curriculares Base para Canarias. Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son las experiencias y actividades que los escolares habrán de realizar para lograr su formación y ayuda al profesor a sistematizar, ordenar y planificar la actividad docente. La unidad didáctica la elabora partiendo de los intereses, concepciones y actitudes previas del alumnado. Considera que el peso específico del Proyecto Educativo de Centro y el proyecto curricular de centro son diferentes. Los Diseños Curriculares Base son interpretados como un instrumento de trabajo que sirve de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez proporciona material de reflexión para mejorar sus actuaciones (ap.20,3).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado a lo largo del curso, podría ser aplicado en el aula de Educación Infantil. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula de entrenamiento han sido satisfactorias, al enriquecer el vocabulario. La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesorado es bastante buena (ap.3,3).

7.2. Práctica diaria

Lo más que le gusta de la enseñanza son los momentos cuando atiende a los intereses y propuestas de los pequeños, fomentándoles y motivándoles. La forma más

efectiva de enseñar para hacer avanzar a los pequeños desde posiciones iniciales, hasta llegar a logros superiores, es confiar en ellos.

"confiando en sus particulares capacidades de progreso" (ap.11,3)

Unos de los criterios que pasa por su pensamiento es el de contemplar las necesidades de los educandos para conseguir las intenciones educativas planteadas. Lo más valioso de su enseñanza es su seguridad y su contribución al fomento de la autoestima. Su momentos favoritos vienen dados, cuando explica y ve que están motivados.

"creo un clima seguro y relajado, condición indispensable para el logro del crecimiento personal. De esta manera se fomentará la autoestima" (ap.11,3)

Cuando mejor se siente como profesor es después de desarrollar su tarea explicativa en el aula, y puede comprobar la asimilación de lo expuesto en los alumnos.

"cuando después de una explicación, veo que los conocimientos han sido asimilados por una gran mayoría" (ap.11,3)

"y he llegado a ellos, con el mensaje que les quiero dar" (ap.11,3)

Si dependiera de ella cambiaría de su trabajo, el poco tiempo que les dejan libre para preparar las actividades.

"las horas ocupadas con los niños ocupan el tiempo. Mi profesión me agrada. Me siento bien ejerciéndola" (ap.11,3)

El desarrollo de una actividad en su aula, atendiendo a las características propias de ésta, se puede resumir en el siguiente párrafo:

"Es una clase de lenguaje. El tema "la descripción". Material: entrego a cada alumno una postal partida por la mitad. Cada alumno expresará las características de su postal, para que el compañero, que tiene su mitad, pueda identificarla. Luego se unen en grupos de dos y hacen una composición escrita" (ap.13,3).

7.3. Plástica

Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material responden a varias connotaciones calificativas.

"variado, en cantidad, económico, buena calidad, manipulable, atractivo, que no sea tóxico ni peligroso" (ap.23,3)

Por todo ello, los tipos de materiales que utiliza en el aula son la cera rotuladores, plastilina, barro, papel, cartulina, tijeras, lana, palillos, punzón, periódicos, revistas (ap.23,3). Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación son:

"realizar collage (telas, papeles, elementos naturales) y mosaicos (bolitas de papel) " (ap.23,3)

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, es el de ayudar al profesor y al alumno a crear un clima relajado, de mayor desinhibición, para que cualquier tarea se desarrolle con más interés y profundidad.

Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula son la comprensión de conceptos geométricos, matemáticos, lógica, lenguaje y plástica (ap.27,3).

Las áreas donde más aplica psicomotricidad, son las relacionadas con el desarrollo físico, el lenguaje y el pensamiento lógico-matemático. En su aula la psicomotricidad, el lenguaje y el juego es utilizado para el desarrollo de la creatividad. A través de la psicomotricidad y del juego fomenta todas las áreas del aprendizaje, necesitando del lenguaje como elemento principal (ap.27,3).

La psicomotricidad en la Educación Infantil es interpretada como algo que ofrece los medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Los aspectos básicos que cubren con la psicomotricidad son comunicación y comprensión entre todos los seres humanos.

Un ejemplo de una actividad de psicomotricidad es el cuento de "Caperucita Roja", donde los alumnos adivinaban los personajes por medio de los movimientos que realiza la profesora.

1.3.4. Carpeta docente 4

O. Identificación personal y del centro

Al igual que seis de los casos presentados en este estudio, pertenece al plan de formación inicial del año 50. Comenzó a enseñar hace 22 años, con la siguientes distribución anual por niveles educativos: ciclo inicial (9 años), ciclo medio (1 años), ciclo superior (1 años) y en Educación Infantil (11 años).

Al igual que muchas de sus compañeras considera que la dedicación a la Educación Infantil es motivada por las gratificaciones que ésta presenta. Su formación a lo largo de su trayectoria docente, básicamente ha sido a través de cursos, como la gran mayoría del profesorado que asiste al Curso de Especialización del cual nos ocupamos. En la actualidad, lleva 11 años de permanencia en un centro público, mayor de 8 unidades y de procedencia rural.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Como profesor de Educación Infantil debe básicamente cumplir un horario de trabajo, tener conexión con los padres, transmitirle serenidad, alegría, paciencia y ayudarles a sentirse felices, ayudarles a madurar. Para ser profesor de Educación Infantil es necesario ser una persona que se adapte a los niños, les comprenda, ayude y en muchas ocasiones sentirse uno más entre ellos. Llegó a ser profesor de este nivel educativo aprovechando las ocasiones que se presentaban en los centros, ya que le gustaba y no tenía especialidad. A partir de hoy, va a intentar enriquecer la práctica con lo aprendido en el Curso de Especialización (ap.5,4).

1.2. Lenguaje

El papel y los principios básicos propios de sus actuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al lenguaje en la Educación Infantil, no están suficientemente consolidados, al no pronunciarse al respecto (ap.16,4).

1.3. Juego

El juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, porque juego y aprendizaje necesariamente deben estar relacionados.

"El juego Infantil permite a los niños indagar en su propio pensamiento y poner a prueba sus conocimientos en el uso interactivo de objetos y conversaciones" (ap.18,4)

1.4. Educación sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil, radica en que ésta ayuda a formar y desarrollar la personalidad del niño. Considera que es un aspecto que no trabaja poco en el aula, al trabajarlo cada vez que surge un acontecimiento. Ej. el nacimiento de un hermano. Al igual que tampoco necesita más formación, para el desarrollo de este eje transversal, pero si utilizar más el material existente en el centro (ap.21,4).

1.5. Educación familiar

Argumenta que el papel de la familia en la Educación Infantil es importantísimo, de ahí la necesidad de trabajar unidos (familia-escuela), para que la educación sea más eficaz. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, siempre que lo necesita. Las vías de contacto a lo largo del curso académico con los padres son la reuniones, charlas, fiestas y entrevistas personales (ap.22,4).

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que con más frecuencia utiliza son la fotocopidora, vídeo, televisión, cassettes. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, aunque se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos. Muchas veces no dispongo de estos medios por tenerlos que usar con otros compañeros (ap.24,4).

" me parece muy positivo usar: el retroproyector, video, t.v., cassettes y la fotocopidora" (ap.24,4)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático, está en función de la estrategia metodológica que adopte el profesor en el aula.

"...muy importante, buscando el profesor estrategias necesarias para el desarrollo de las capacidades del proceso lógico matemático" (ap.25,4)

Tanto el lenguaje como el desarrollo matemático, posee su significación pertinente.

"el lenguaje como medio de comunicación y el desarrollo matemático en el desarrollo psicomotor, coordinación, percepción, etc." (ap.25,4)

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático van desde la manipulación, experimentación, hasta la comprensión y realización. Todo ello a través de juegos de puzzles, tiendas, bloques lógicos, regletas (ap.25,4).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil deben ser proyectados hacia un fin. Es necesario trabajarlos con frecuencia, motivar al alumno para que tenga una actitud positiva y seguir la línea del proyecto curricular de centro del Ministerio de Educación y Ciencia.

Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, si se fomenta hábitos de higiene, además de favorecer una alimentación correcta. Una actividad donde pone de manifiesto este tipo de educación es cuando le indica a los alumnos la no necesidad de comer golosinas, ni papas fritas, a excepción de las fiestas y cumpleaños (ap.26,4).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Su posicionamiento sobre las tres premisas básicas que configuran la orientación metodológica desarrollada en su aula, no se produce. Propiciar situaciones y experiencias; motivar lo que aprenden con lo que ya saben y proporcionar contenidos significativos son planteamientos que desde sus concepciones educativas no se han cuestionado.

2.2. Lenguaje

El papel y los principios básicos propios de sus actuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al lenguaje en la Educación Infantil, no están suficientemente consolidados (ap.16,4).

2.3. Juego

Una de sus mayores preocupaciones es la felicidad de sus alumnos. De ahí que ella considera que ésta puede ser proporcionada a sus alumnos a través del juego, siendo éste el criterio básico que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula.

"que el niño sea feliz disfrutando con lo que hace. El juego es fundamental para el desarrollo y aprendizaje del niño y un recurso de primer orden" (ap.18,4)

Su clasificación de los diferentes juegos que realiza responde a la siguiente tipología: juego simbólico, juego espontáneo, juego de psicomotricidad, juego musical, rítmico, juego con tacos de madera y plástico (construcciones) (ap.18,4). Los aspectos que debe cubrir el juego son todos aquellos que impliquen que el niño desarrolle su inteligencia. La confección del material de los juegos no es realizada por ella, al utilizar los ya confeccionados por las empresas o los ecológicos (ap.18b,4). Dedicar de forma temporal a las actividades de juegos con los alumnos en su aula, una proporción del día bastante amplia, al considerar que el juego y el aprendizaje están muy relacionada.

"...Procuro usarlo siempre que lo veo oportuno. Ocorre con bastante frecuencia" (ap.18b,4)

Una actividad de juego sería la siguiente:

"¿Cuéntame alguno de los juegos que realizaste hoy en el aula?

Juego: Plantar flores

Como planta usted las flores a la moda,(bis)

Yo las planto con las manos

Y los niños dan palmadas con la mano. Luego las plantas con los pies, con la cabeza, con el codo, etc." (ap.18c,4)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Su estilo personal de profesor responde al de un individuo reflexivo, renovador y tolerante, que posee unas capacidades concreta: paciente y reflexivo, cariñoso, renovador y tolerante. Al menos de esta forma se define como profesional de Educación Infantil (ap.8,4). La relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil le parece positiva, siendo valorada con un 4.

"...Procuro poner en práctica todo lo que vea efectivo para mis alumnos" (ap.8,4)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

Para que un grupo muestre una actitud de trabajo con interés ante el desarrollo de un Curso de Especialización o de cualquier otro tipo, debe plantearse una metodología activa, práctica y fácil de llevar (ap.4,4). Ella personalmente ha estado muy interesada al presentársele cuestiones y técnicas a lo largo del curso que hasta este momento desconocía.

"me gusta, desconocía las técnicas musicales y lo bonito que es. Creo que desarrolla los sentidos" (ap.4,4)

La cercanía humana con el grupo depende del interés del tema planteado y siempre y cuando, la colaboración entre los compañeros y el profesor sea positiva, cercana, familiar.

"todos estábamos interesados en el tema" (ap.4,4)

4.2. Tiempo

El concepto tiempo es dependiente del interés o la motivación del alumno. De esta forma, en función de como sea la dedicación del alumno en el aula será su distribución.

"el tiempo es una actividad determinada, es relativo, depende del interés o entusiasmo que demuestren los niños" (ap.28,4)

La proporción entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, debe ser directa, al responder a las necesidades y objetivos de las personas que van a utilizarlo. También considera que el factor espacio y tiempo en la Educación Infantil debe mantener una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo. Al mismo tiempo

que el desarrollo temporal en el aula debe ser flexible, en función del grupo de alumnos (ap.28,4).

El concepto tiempo en la Educación Infantil, según sus argumentaciones es muy flexible, depende de muchos factores. Por ejemplo: la edad, los objetivos, el tipo de jornada... pues no todos los niños tienen que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son fundamentados en la siguiente regla.

"tiene que existir un tiempo para todos. El tiempo no es igual para todos. Cada niño tiene su propio ritmo" (04)

Argumenta que el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil son igual de importantes al estar interrelacionadas. Una estructura temporal de un día de clase sería:

" Organización del tiempo

1/3 Puesta en común

1/3 Rincones

1/3 Actividades gran grupo: música, psicomotricidad" (ap.28c,4)

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos. El alumno necesita un lugar para descanso, otro de gran grupo y para sus necesidades biológicas; (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, a través de espacios individuales e íntimos. Espacios para pequeños grupos donde se realiza las actividades y comparten entre los compañeros. La utilización del espacio es óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento del alumno, de ahí que éste debe ser flexible en función de las características de los alumnos.

" si, debe ser flexible con determinados espacios" (ap.19,4)

Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula de la siguiente forma: espacio sensorio-motriz, espacio simbólico, espacio manipulativo, espacio cognitivo, espacio descanso y espacio de gran grupo (ap.19c,4).

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

Afirma sin argumentación que los programas deben cubrir los aspectos básicos de la Educación Infantil y que la secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradualmente y con cierta consistencia lógica (ap.2-7,4).

5.2. Conocimientos

No tiene suficientemente claro, si la asistencia al curso es por necesidad o por cumplimentar un trámite. Al igual que si su forma de dar las clases, le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil (ap.10,4).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Un día de clase, las actividades desarrolladas serian a modo de ejemplo de la siguiente forma:

"El número de alumnos 22(12V- 10H) (4 años)

Tema : Las Vacaciones

Horario 9-14 horas

Empezamos la clase contando. Buenos días a todos los niños y ellos contestan buenos días. Los niños cogieron su bote con las pinturas y lo colocaron en su mesa. Repartir las fichas y nos sentamos en asamblea para comentar la unidad didáctica, que iniciamos relacionada con las vacaciones ladios, compis! Después de haber dialogado y comentando la ficha se fueron a su sitio para hacerla . Luego fuimos a visitar a un niño de la clase, que estaba operado y le hicimos un regalo. Al llegar al colegio como venían cansados y hacía mucho calor hicimos unos ejercicios de relajación, tomamos el yogur y al recreo. Terminado el recreo hicimos en gran grupo un juego. Consiste en preguntar a cada niño la mitad de una figura, esta vez fueron animales, cada uno describe su parte y el que tiene la otra mitad la pone en el centro del círculo para formar el animal completo . En educación musical cantamos acompañado de instrumentos el "sapito glo, glo, glo. Este ejercicio lo aprendí de Isabel Ruiz y de Noli (ponentes del curso) Psicomotricidad: juego con la pelota. Rincones de juego y salida" (ap.6-9,4)

6.2. Objetivos

De los objetivos establecidos para los niveles educativos de la Educación Infantil, no se detecta cual es el que con más frecuencia utiliza, al no responder de forma concreta ante la propuesta de los mismos. Identificar, expresar, descubrir, conocer, controlar, relacionar, observar, explorar, regular, coordinar, comprender, comunicarse, valorar, adquirir, actuar, aportar, establecer, representar, utilizar y enriquecer.

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular, desde su punto de vista es muy buena, porque nos permite adaptar los objetivos a la situación real de la clase, haciendo posible una mejor globalización. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la comunidad canaria, son buenos al estimular en los niños el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y sociales y estar adaptado a la realidad de Canarias. Planifica cada quince días, retomando como documento de consulta las Cajas Rojas, y

poniendo en funcionamiento criterios tales como flexibilidad en los objetivos y contenidos, ya ésta debe ser abierta y no rígida a un determinado modelo (ap.20,4).

Elabora la unidad didáctica retomando los Diseños Curriculares Base y la guía del profesor. Considera que el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro, tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo. Los Diseños Curriculares Base le merecen una opinión positiva, ya que partiendo de él se detiene el proceso instructivo o le orienta para el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro .

"...si tienen el mismo peso ya que todas tienen el mismo fin. que es conseguir en el niño un desarrollo equilibrado sin apartarlo de su entorno" (ap.20,4)

7. Uso

7.1. Metodología

El material aportado en el curso podría ser utilizado en el aula, unos de forma directa en el aula y otros de forma indirecta. La opinión que le merece la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor en el curso es buena. La estrategia metodológica que se utiliza en el Curso de Especialización le parece satisfactoria, porque le gusta y se puede aplicar en el aula.

" si, unos se aplican directamente y otros se adaptan" (ap.3,4)

7.2. Práctica diaria

Sus preferencias y criterios sobre la enseñanza no son aportados por la profesora en cuestión. Al igual que tampoco sus momentos favoritos o sus posibles cambios en el desarrollo instructivo (ap.11,4). Un día de clase con sus incidentes, anécdotas, metodología, recursos disponibles, evaluación vendría dibujada de la siguiente forma:

"Ambientada con la unidad didáctica que estamos dando "las vacaciones". Horario 9- 13 horas.

Entrada: Asamblea para dialogar sobre el fin de semana y también hablar de la excursión realizada al Aquasur el viernes. Hicimos dos fichas después de haberlas explicado y así se dio fin al libro. Juego con bloques lógicos para repasar formas (triángulos, cuadrados, círculos) y colores.

Recreo.

Después del recreo unos ejercicios de relajación tumbados en el suelo y para terminar hicieron el gusano que consiste en arrastrarse por el suelo con la barriga.

Plastilina

El juego del anillo (explicado durante el curso).

Para terminar jugaron en los rincones" (ap.13,4)

7.3. Plástica

El criterio básico que utiliza para la utilización del material, está en función de la época del curso, la madurez del niño, que sea atractivo, novedoso y no peligroso. El tipo de material que utiliza en el aula son lápices de colores, ceras, témpera, plastilina, barro, papel de revistas y periódicos, papel continuo, material desechable. Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación son las actividades de la unidad didáctica, la espontaneidad e iniciativa de los niños y los distintos acontecimientos (ap.23,4).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es muy importante y los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizarla en el aula, están en función de los movimientos del niño y del espacio-tiempo.

"que el niño exprese sus emociones y disfrute con la actividad que sea globalizadora" (ap.27,4)

Las áreas que aplica más la psicomotricidad son la de identidad y autonomía; comunicación y representación (ap.27,4). Además afirma que es necesario destacar que en el aula existe relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, de ahí que están íntimamente unidos (ap.27,4). Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como una técnica o práctica que se lleva a cabo en el ámbito educativo para el desarrollo psicológico del niño. Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son la comunicación, representación, plástica, música. La actividad propia de una tarea de psicomotricidad podría ser que los alumnos pasaran uno a uno por el gusano o jugar a las sillas.

"Cubre todas las necesidades del niño: el niño aprende en el movimiento" (ap.27,4)

1.3.5. Carpeta Docente 5

O. Identificación personal y del centro

Comenzó su dedicación a la enseñanza hace 23 años, al igual que el profesor del estudio de caso número 14. Accedió a la formación inicial del plan de formación del año 1950. Ha ejercido como docente, en los diferentes niveles del sistema educativo establecidos en el plan 71: ciclo inicial (7 años); ciclo medio (6 años) y en Educación Infantil (10 años).

Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil, vienen dados por sus gustos personales y las propias gratificaciones proporcionadas ante la dedicación profesional en este nivel.

"gusta, gratificación, identificación personal" (ap.1,5)

Su formación a lo largo de su trayectoria docente ha sido a través de cursos y de lecturas de libros, como la mayoría de los casos presentados en el presente estudio. Desde hace 9 años, imparte docencia en un centro público, de menos de 8 unidades y de procedencia rural (ap.1,5).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Argumenta que una de las funciones básicas de su desempeño docente, es hacer un seguimiento de los diferentes cambios que va presentando el alumno de forma específica o como colectivo.

"seguir la evolución de los alumnos de forma general e individual" (ap.5,5)

Ser profesor de Educación Infantil significa recoger cierta satisfacción ante la integración entre el ambiente escolar y el ambiente familiar (ap.5,5). Su dedicación a la Educación Infantil le viene proporcionada por la experiencia y la formación recibida, de ahí que considera que, en el día a día es como se va uno perfeccionando en su desarrollo profesional. En necesario reflexionar siempre que se aprende algo, para poder hacer las cosas de forma diferente.

"reflexionando e intentando aplicar lo adquirido en el curso" (ap.5,5)

1.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil, ocupa un protagonismo importante, sin el cual sería imposible la comunicación y representación (ap.16,5).

"no sólo oral y escrito, también corporal, mimico, etc." (ap.16,5)

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, porque el niño aprende jugando (ap.18,5).

1.4. Educación sexual

Es de gran importancia la educación sexual en la Educación Infantil y se debe aprovechar desde el primer momento que el niño demuestra curiosidad. Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula y este es uno de sus errores.

"si, aquí he cometido un error, bien por temor a los padres o por yo sentirme incapaz de hacerlo" (ap.18,5)

Necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal, de ahí que cualquier formación que reciba es necesaria y útil (ap.18,5). De todas formas en el desarrollo instructivo, durante la fase interactiva, las respuestas dadas a los alumnos deben ser lo más sencilla posible.

"pero debemos contestar a sus preguntas con verdad, claridad, naturalidad y delicadeza" (ap.18,5)

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es muy importante, ya que es el primer agente de socialización y debemos todos los educadores, cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos en dicha etapa educativa (ap.22,5). Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, dado que la participación y colaboración de los padres en las actividades educativas de los centros es un derecho reconocido y regulado por la Logse. Considero que es importante que los padres reconozcan la enseñanza en clase y que sigan con ella en la casa.

Los momentos del curso académico que cuenta con los padres, son los que puede, así por ejemplo en cuestiones curriculares (en el intercambio de información para luego hacer las adaptaciones); para actividades extraescolares (excursiones); fiestas como la Navidad, Carnaval, día del libro o al final de curso. A través de reuniones de grupo o para la realización de talleres (ap.22,5).

1.6. Nuevas tecnologías

Argumenta que el poder de la imagen en la enseñanza es tan fuerte e importante que, a través de esta hay muchas posibilidades educativas. El tipo de recursos didácticos que utiliza con más frecuencia son el proyector, diapositivas, retroproyectores (ap.24.5).

Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, ahora bien la realidad no le permite dicha utilización. Le gusta las nuevas tecnologías pero no las manipula al no tenerlas a su alcance. Se considera una profesora innovadora en relación a los avances técnicos existentes.

"algunos como el ordenador ni lo tenemos, ni lo puedo usar, porque no estoy capacitado para ello, pero si se le puede ir introduciendo en la confección de maquetas y en el uso de algunos aparatos" (ap.24,5)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, es muy importantes, al potenciar el pensamiento, servir al alumno para intervenir en la

vida cotidiana y sentar las bases del conocimiento matemático posterior. Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, están referidos a tamaños, longitud, peso, cantidad, tiempo, formas, comparar, establecer y unir (ap.25,5).

Las actividades de la escuela infantil no debe proponer sólo la formación del desarrollo lógico matemático, sino contribuir al desarrollo total de la personalidad de los escolares (ap.25,5). Es igual de importante el lenguaje o el desarrollo matemático al contribuir ambas al desarrollo integral de los alumnos.

"los dos son muy importantes, ya que tanto una como otra, actúan en el desarrollo total del niño, junto con las demás áreas" (ap.25,5)

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, le parecen muy interesante, para que los alumnos adquieran los principales hábitos de salud e higiene y valoren la salud con la importancia que tiene. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno si, nosotros como educadores procuramos que el niño adquiera buenos hábitos de salud, higiene, alimentación, descanso, etc. Una actividad donde se pone de manifiesto este tipo de educación, por ejemplo, si un niño huele bien, está aseado, da buen olor y nota que lo estiman. A ese niño le aumenta su autoestima (ap.26,5).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Considera más pertinente para la aplicación de la metodología en la Educación Infantil lo relativo a los contenidos significativos, olvidando el propiciar situaciones y experiencias, motivar lo que aprenden con lo que ya saben. Proporcionar contenidos significativos. los significativos por sus características de cercanía con las necesidades e intereses del alumnos. Estos nos va a facilitar un tratamiento en el aula. Por un lado, posibilitando una mayor predisposición e interés de los escolares por aprender y otro facilitándoles un proceso de aprendizaje a partir de preconcepciones previas, hasta llegar a situaciones problemáticas a las que se les dará respuesta (ap.15,5).

2.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil, ocupa un protagonismo importante. Sin el sería imposible la comunicación y representación (ap.16,5).

"no sólo oral y escrito, también corporal, mímico, etc." (ap.16,5)

Los principios básicos en los que se apoya el juego en la etapa infantil, según su opinión, es que el niño aprende jugando ,ya que es una forma de expresión libre, al tiempo que la aprovecha el alumno para enseñarle. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, sería la dramatización de un cuento (ap.16,5).

"en el juego simbólico el niño explora y conoce posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo a través de la acción. El juego dramático entre personajes en conflictos, espacios, tiempo y argumentos" (ap.16,5)

2.3. Juego

El criterio básico que le permite seleccionar el tipo de juego en el aula, son las características de los alumnos, sobre todo en los juegos de relación y socialización. Clasifica los diferentes juegos que realiza en libres, dirigidos, psicomotores, manipulativos y de relación (ap.18,5).

Los aspectos que debe cubrir el juego, en su opinión, están en función del principio siguiente:

"...que el niño se sienta bien y que se relacione con los demás, para conseguir los objetivos marcados" (ap.18b,5)

La confección del material de los juegos la realiza con material de clase confeccionados por los propios niños y otros comprados. El tiempo que dedican sus alumnos al juego considera que es bastante y de múltiples formas.

"...dedico mucho tiempo a juegos manipulativos, para lenguaje oral y otros para conceptos" (ap.18b,5)

Uno de los juegos propios del desarrollo de su proceso instructivo sería el siguiente:

"Hemos jugado en el "Rincón de juegos simbólicos"

El título: "la familia"

Allí los niños representaban el personaje que les gustó. Siempre observando la relación entre ellos y canalizando un poco el juego. Por ejemplo, si ellos dicen que son abuelo y abuela comentarle y aclararle que representan el papel de la familia" (ap.18c,5)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Su estilo personal de profesor, considera que es el de un docente reflexivo, investigador en la acción, renovadora y tolerante . Opina que un profesor de Educación Infantil debe tener las siguientes capacidades: afectivo, dinámico, sociable y seguro. Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil con una puntuación de cuatro.

Argumenta que la mayor parte de lo escuchado en las charlas les ha servido para aplicarlo en las aulas, reflexionar y mejorar la condición de maestro de Educación Infantil (ap.8,5).

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo muestra una actitud de trabajo con interés siempre y cuando se le presente las cosas con interés y de forma práctica. Prueba de ello, es el clima encontrado en el aula de los diferentes cursos, por ejemplo el del bloque de música, porque creo que la música y el ritmo desarrolla los objetivos (ap.4,5).

"...fue un tema interesante y práctico" (ap.4,5)

La cercanía humana con el grupo debe ser de tal actitud que permita a éste que deshinibirse y perder la vergüenza. La colaboración entre los compañeros y el profesor debe ser buena, para permitir el acercamiento al grupo del profesor (ap.4,5).

4.2. Tiempo

La importancia del tiempo radica en una estructura tri-temporal desarrollada a lo largo del día escolar. Al mismo tiempo que existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, según los objetivos que se quiera conseguir.

"solo al entrar al colegio; al salir al recreo y al marcharse para casa" (ap.28,5)

Pero no sólo podemos encontrar la relación espacio-tiempo, sino que además considera necesario en la Educación Infantil una relación directa entre el centro el espacio y el tiempo, a pesar que muchas veces las posibilidades están impuestas por el propio edificio, un determinado horario, etc.

"esto no es un impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacios y tiempos con que cuenta" (ap.28,5)

En el aula el desarrollo temporal debe ser flexible. No existe un modelo único para organizar el espacio y el tiempo. La distribución puede ser muy diversa y va a depender de muchos factores, como la edad, los objetivos, el tipo de jornada, etc. Lo importante es que no todos los niños tengan que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo (ap.28,5)

El factor tiempo es definido como un concepto óptimo para el proceso de construcción de la persona y organización de la jornada escolar de Educación Infantil. De ahí que los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son la edad,

características del grupo de los niños y el tiempo que permanecen en el centro. Argumenta una mayor importancia del espacio para el desarrollo instructivo de la Educación Infantil. Este debe ser agradable, estético, confortable, en donde el niño se sienta a gusto y con condiciones adecuadas en cuanto a tamaño, ubicación, orientación, luminosidad, aislamiento y temperatura.

Una estructura temporal de un día de clase podría ser (ap.28c,5):

*"Recibimiento
Actividades en talleres
Reunión corta, con juegos y canciones
Actividades motrices- patio o sala de juego
Vuelta a la tranquilidad
Actividades en talleres de nuevo
Canciones y juegos infantiles
Preparación para la comida o despedida
Tarde
Desvestirse
Preparación para la siesta
Canciones
Juegos libres o dirigidos" (05)*

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita sólo dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, al contribuir al desarrollo de la personalidad de los escolares, a pesar de ser necesario además propiciar actividades autónomas y compartidas (ap.19,5).

La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, siendo necesario que la organización espacial sea flexible en función de las características de los alumnos. (ap.19,5). Un día normal de clase, la distribución espacial sería:

*"Para asamblea y juegos manipulativos la alfombra.
También para rincón de descanso y cuentos. Juegos simbólicos en las casitas y alrededores.
Trabajo personal. Rincón de trabajo de mesa" (ap.19c,5)*

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

Un programa de Especialización de Educación Infantil debe cubrir los aspectos básicos necesarios para el desarrollo de este tipo de educación y que sea además del interés de los asistentes (ap.2-7,5). La secuencia de presentación de los contenidos debe ser gradualmente y con cierta consistencia lógica. Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en su aula son aplicadas directamente en su

programación de aula. No plantea sugerencias alternativas a los contenidos del programa.

"si, por el análisis de los 0 a los 6 años , sirve de referencia para el profesor" (ap.2-7,5)

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesita el curso, ya que de este modo ha reflexionado sobre la Educación Infantil.

"no considero que fuera un trámite, ya que para mi fue muy útil y necesario. Me ha hecho reflexionar" (ap.10,5)

Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil. Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente ha leído, visto o manejado el material dado, para orientarse y aplicarlo en clase. Considera que esto es necesario y práctico (ap.10,5).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Su actividad y tarea instructiva diaria gira en torno a los siguientes momentos:

"Llegan los diez primeros minutos, se van a los lugares que ellos prefieren. Más tarde tenemos la conversación. Algunos niños trajeron plantas diferentes a las que habían en clase. Las observamos y comentamos las diferencias de unas a otras, pero que todas eran seres vivos y que estaban sujetas a la tierra por las raíces. Observamos el color, las contamos, las colocamos por tamaño, hicimos seriaciones con las plantas y otros objetos.

Salimos al patio y dramatizamos el nacimiento de una planta. Descansamos tomando agua y una fruta. Después del recreo, cada grupo se fue al rincón deseado. Cerca de las doce hablamos de la higiene y a las menos cinco, nos preparamos para salir al comedor.

Por la tarde, descansamos oyendo música o algún cuento, más tarde se van al rincón de cuentos, casitas, plástica, etc.

Por último, salida" (05)

6.2. Objetivos

Entre los objetivos establecidos para la Educación Infantil utiliza con más frecuencia los relacionados con comunicarse, valorar, actuar, identificar, expresar, descubrir, señalar, conocer, aportar, relacionar, observar, explorar, representar. Frente a objetivos que responden a tareas de utilizar, regular, coordinar, controlar, comprender, adquirir, establecer, enriquecer.

6.3. DCB

Con el diseño curricular establecido a partir de la Logse existe un enriquecimiento mayor, no sólo del profesor sino también de los alumnos (ap.20,5). Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en los DCB elaborados para la Comunidad Canaria, opina que son buenos al recoger todos los aspectos relativos a la formación del alumno de esta edad.

"buena, ya que en los cuatro apartados están recogidos todo lo que el niño necesita" (ap.20,5).

Los documentos que utiliza para elaborar los diseños curriculares son las Cajas Rojas, libros de diseño curricular, los Diseños Curriculares Base, proyectos curriculares de centro y programación de ciclo. Su programación escrita más corta, la realiza de forma semanal, con el resto de sus compañeros del centro. Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular, es que como son abiertos y flexibles para poder adaptarse a la necesidad de cada niño, esto es necesario realizado (ap.20,5).

La unidad didáctica la elabora teniendo en cuenta las características de los alumnos y del centro, después los objetivos marcados a través de estos contenidos, actividades, metodología, evaluación y valoración. Considera que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo y que ambos deben estar. Los DCB opina que le sirve de gran ayuda al profesorado.

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado y aportado en el desarrollo del Curso de Especialización podría ser aplicado en el aula en la actualidad, porque se adapta a los niveles de la etapa Infantil. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias, porque fueron claras y prácticas. El profesor orienta el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno (ap.3,5).

"...la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor es buena, porque es fácil de aplicar" (ap.3,5)

7.2. Práctica diaria

Las características actuales de su aula, responden a un aula de 60 m² aproximadamente, ventilada, soleada, acogedora, pintada de color verde claro y sus paredes adornadas (ap.11-13,5). Lo que más le gusta de su enseñanza, es el contacto con los niños día a día y la receptividad que se va notando cuando los alumnos van asimilando todo lo que tienen que asimilar.

"yo noto que ellos van asimilando todo lo que yo quiero proporcionarle" (ap.11,5)

Su forma de enseñar viene justificada desde sus criterios por el gusto a la enseñanza y por ser ésta su profesión. Su premisa básica es enseñar de una manera que conlleve una motivación, para que de este modo los alumnos asimilen lo que transmite de una manera agradable. La valía de su enseñanza radica en el logro de los objetivos que se propone alcanzar, atendiendo a las necesidades e intereses de sus alumnos. El niño debe ser feliz mientras aprende, para ello le da mucha importancia al juego (ap.11,5)

En relación a sus sentimientos, momentos favoritos y cambios necesarios que podría presentar en su desarrollo profesional, no presenta su esquematización gráfica, ni verbal (ap.11,5). Una clase de un día normal podría desarrollarse de la siguiente forma:

" Cuando abrimos la clase, al rato un niño dijo muy alto, gritó: Sta. debajo de la mesa hay una lagartija. Todos fueron enseguida a observarla y el más atrevido la cogió y la puso sobre una mesa, allí aproveché y observamos la lagartija, estudiamos sus características. Cuando terminamos la llevamos a una pared cercana al colegio. Un niño que vive cerca de allí nos comentó que si podía cuidarla y llevarle comida cuando saliera, ya que era pequenita y si no comía se moría. Todos los niños después de observarla y estudiarla comentamos sus características y la dibujaron en un folio. Por lo que comprobé que fue positiva la observación directa" (ap.13,5)

7.3. Plástica

La arcilla, plastilina, pintura a dedo, plastidecor, cera, tizas, papel, seda, revistas, charol, papel de embalar, pegamento, punzón, tijeras, esponjas, vasos de yogur, palitos, hueveras, semillas, maderas, son los materiales que con más frecuencia utiliza (ap.23,5)

La selección de los mismos está en función de los siguientes criterios (i) por sus características, es decir que no sean tóxicos y que sean manipulativos y (ii) por sus logros, porque le permiten pasar de la manipulación espontánea y la investigación a la representación de formas y más tarde a la representación de figuras (ap.23,5).

7.4. Psicomotricidad

La psicomotricidad juega un papel muy importante, ya que el niño progresivamente va conociendo el dominio de su esquema corporal, de ahí que para el desarrollo de la misma, tenga en cuenta las características del niño, objetivos, espacio y el tiempo-horas en que debe realizarse. Las áreas donde más aplica la psicomotricidad, son las: área de identidad y autonomía personal, ya que un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima.

Plantea una relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, porque con el juego nos movemos con el lenguaje, nos comunicamos, por tanto al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje. (ap. 27,5).

Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como un aprendizaje y una necesidad que el niño realiza a través de movimientos, juegos, etc. para llegar al conocimiento y conciencia de su propio cuerpo.

Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son la de toma conciencia del propio cuerpo, toma conciencia de espacio, toma de conciencia del tiempo y su relación entre ellos. Una actividad propia de psicomotricidad podría ser :

"...Sentados, recordar lo que hicimos en la sesión anterior. Digamos normal, hicimos ejercicios por ejemplo: vamos a ponernos fuerte, después hicimos juegos simbólicos, con telas, palos, cojines, etc. Después jugamos con los cojines, las colchonetas. Más tarde nos sentamos para comentar lo que más les gustó o lo que menos. Después dibujamos en papel continuo lo que ellos hicieron, o también pueden construir con construcciones que hayan en la sala" (05)

1.2.6. Carpeta docente 6

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 20 años, con una formación inicial del profesorado con los rasgos propios del plan de formación del año 1967. Su formación a lo largo de su trayectoria docente recae en la asistencia a cursos y seminarios.

El nivel educativo donde ha desarrollado su tarea docente ha sido a lo largo de toda su trayectoria en la Educación Infantil (20 años). Accedió a la misma por que le gusta y por las propias gratificaciones que esta le proporciona. El tipo de centro donde trabaja desde hace 11 años, es de carácter público de menos de 8 unidades y de procedencia rural (ap.1,6).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Su tarea en el aula, la distribuye en tres partes bien diferenciadas: estar en clase, que se lo pasen bien los alumnos y que adquieran su personalidad. De ahí que para ella significa ser profesora de Educación Infantil, todo en su vida , lo que implica que tanto los alumnos como ella se lo pasen bien. Es profesora de Educación Infantil, por su formación en práctica y por el destino en el centro. A partir de hoy puede hacer las cosas diferentes, al tener más conocimientos (ap.5,6).

1.2. Lenguaje

El aspecto más importante del mundo infantil es el lenguaje. Ahora bien, también el juego es una necesidad vital en el niño y contribuye al fomento de su equilibrio. El niño por naturaleza siempre juega, desde que es un bebé (ap.16,6).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, porque a los niños de estas edades les gusta mucho jugar (ap.18,6).

1.4. Educación sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil tiene tanta importancia como cualquier otra cuestión, siempre y cuando que trabaje de forma normal. A pesar de todo considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula y necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal en su aula (ap.21,6).

"...tiene bastante importancia y se debe de tomar de una forma natural, no apartándola a un lado como si no existiera, ya que eso traería confusión en el niño" (ap.21,6)

1.5. Educación familiar

La familia en la Educación Infantil tiene un papel crucial, ya que no se puede trabajar sin la relación con los padres. La relación debe ser cordial y amistosa para poder llegar a un acuerdo en cuanto a los objetivos, criterios de evaluación y trato con los niños, con el fin de que disfruten de su infancia y construyan una personalidad equilibrada. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula., a pesar de la escasa participación de los mismos a la colaboración. Las actividades para las cuales pide colaboración a los padres van desde fiestas, excursiones y alguna que otra vez en clase (ap.22,6).

" si, aunque no vienen mucho a las reuniones, pero yo hablo con ellos todos los días. Forman parte de una familia" (ap.22,6)

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que utiliza con más frecuencia, para la edad de estos alumnos, los denomina el cuento, la narración, el diálogo, el juego. No se considera ni poco ni muy innovadora en relación a los avances tecnológicos. Opina sobre la necesidad real de utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, aunque habría algunos que no sabría como hacerlo. Gracias a los cursos de infantil vas aprendiendo algo más (ap.24,6).

"considero que son los más apropiados para la edad de estos niños" (ap.24,6)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

El niño desde que nace tiene sus relaciones operativas-lógicas y, en consecuencia está entrando en el campo de las matemáticas. Debemos orientarles y ayudarles a adquirir precisiones y objetividad frente a la realidad y sus experiencias y

ser cautos en sus afirmaciones espontáneas. Por todo ello la importancia del desarrollo lógico matemático es obvia. A estas edades deber ir a la par, el lenguaje y el desarrollo matemático, pues los contenidos están directamente relacionados con las actividades naturales de los niños en su medio y con la necesidad social de dar una expresión representativa a las operaciones que el niño va descubriendo en su manipulación de los objetos y en la comunicación que establece con ellos y con los demás compañeros (ap.25,6).

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, que le posibilite atribuir cualidades a los objetos, estableciendo relaciones entre ellos, agruparlos según sus cualidades, compararlos y ordenarlos, utilizando para ello sistemas muy elementales e ir acercándose a algunos sistemas de cuantificación más elaborados con el número y la medida (ap.25,6).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil le merece una opinión muy buena, pues con ellos se va mejorando la calidad de vida de estos niños. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, porque ayuda a desarrollar las facultades de observación, capacidad de coordinación, sentido de equilibrio, del espacio y del tiempo; adquiriendo conocimientos que unifiquen su inteligencia, actuación lógica y el control de si mismo. Además aprende a conocer sus propias limitaciones y posibilidades. Una actividad donde se pone de manifiesto este tipo de educación, es el cepillado de dientes después de comer. Cada niño tiene un neceser con su cepillo, pasta, toalla y vaso (ap.26,6).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

La metodología que lleva a la práctica en su aula de Educación Infantil, no está justificada por propiciar situaciones y experiencias o proporcionar contenidos significativos, sino por las cuestiones propias de la motivación. Motivar lo que aprenden con lo que ya saben. Para ello se hace necesario hacer uso constante de la memoria. Que aprendan a relacionar lo que aprenden con lo que saben y siempre recordando lo que saben.

"...pues se le olvida las cosas con facilidad y ver que tienen relación unas cosas con otras "
(ap.15,6)

2.2. Lenguaje

El aspecto más importante del mundo Infantil es el lenguaje. Ahora bien, también el juego es una necesidad vital en el niño y contribuye al fomento de su equilibrio. El niño por naturaleza siempre juega, desde que es un bebé (ap.16,6).

Además el juego es una actividad atractiva para él y le permite un desarrollo motriz, afectivo y social. Una actividad propia de este tipo sería jugar con la pelota.

"rebotarla, pasarla a un compañero que esté frente a él en un círculo de niños. Lanzarla al aire y luego cogerla" (ap.16,6)

2.3. Juego

El juego es la herramienta básica en la Educación Infantil y la clasificación que utiliza para los diferentes juegos que realiza, gira en torno a construcciones, dominó, loterías, puzzles, bolas de ensartar, tableros perforados y macarrones (ap.18,6).

Los aspectos que debe cubrir el juego son los aspectos físicos- afectivos-sociales-cognitivos. La confección del material de los juegos está en función de los que son comprados (plastilina, folios) y otros con material de desecho (botellas de plástico, cartón de huevos).

El tiempo que dedica con sus alumnos a los juegos son delimitados en tres partes: antes del recreo (algunas veces), después y por la tarde. El tiempo es según el ánimo del niño (ap.18b,6).

Alguno de los juegos que realiza en su aula puede ser el de la pantomima. Consiste en que el niño se exprese con el gesto corporal, sin servirse de la palabra, por medio de movimientos que expresen sus emociones, sentimientos, ideas. Aunque no es un juego propio para niñas, lo pone en práctica para ver como reaccionaban y lograr que el niño conozca su cuerpo y movilizar sus diferentes partes, también para fomentar la observación y desarrollar ideas. Al principio cuesta un poco porque los niños no estaban acostumbrados, pero en otra sesión reaccionaron mejor y comprendieron mejor el juego (ap.18c,6).

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Como profesor de Educación Infantil se define como reflexivo, renovador y tolerante, con unas capacidades que van también en esta línea:

"reflexivo, investigador, renovador y tolerante" (ap.8,6)

La valoración dada por la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil es positiva.

"...un 4 me permitió reflexionar entre lo que ocurre en mi aula y lo que escucho, veo y aplicarlo" (ap.8,6)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo mostró una actitud de trabajo con interés, por la colaboración en las actividades propuestas. Personalmente opina que ha estado muy interesada, dada su aplicación en el aula (ap.4,6). La cercanía humana con el grupo del curso de especialización es buena, por el hecho de ser pocas profesoras y el interés de todas.

"la colaboración entre los compañeros y el profesor es buena porque somos pocas profesoras" (ap.4,6)

4.2. Tiempo

La importancia del tiempo en el aula es bastante significativa para ella, ya que de ésta depende la organización de la jornada escolar y la construcción de la persona. El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función del ritmo de cada niño; si se han cumplido en realidad y si permite saber en todo momento donde se encuentra y donde debería estar. Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo y se debe planificar con intencionalidad, dentro del Proyecto Educativo de Centro. También en la Educación Infantil se debe presentar una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, al ser necesario tener en cuenta las instalaciones como los espacios exteriores que le rodean, sus elementos, su equipamiento, el tiempo que ha de estar cada uno y las interacciones que en ellos se establecen (ap.28,6).

Define el concepto tiempo en la Educación Infantil con algo que cada niño necesita para construir sus estructuras mentales, para elaborar sus conflictos emocionales y para incorporarse e integrarse en su entorno. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son las necesidades fisiológicas, afectivas, de socialización e interacción, de movimiento, de descubrimiento, exploración y conocimiento y de autonomía.

Para ella es igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil. Temporalmente la estructura temporal de un día de clase sería:

*"Entradas-Saludo-Conversación-Actividades-Reunión por grupos (de 4 a 5)- Recreo-Actividades Motrices-Vuelta a la tranquilidad-Canciones
9-9.15 Entrada y Saludo
9.15-9.30 Conversación
9.30-10.30 Actividades en el aula
10.30-11 Reunión por grupos (15 minutos para cada grupo)
11- 11.30 horas Comida y Recreo
11.30-12.15 Actividades Motrices (en el patio)
12.15- 12.30 Vuelta a la tranquilidad
12.30- 1 Oír música y cantar canciones ya dadas" (ap.28c,6)*

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, porque al ser un niño pequeño necesita de unas necesidades básicas, primarias: alimentación, higiene, descanso, seguridad y confort. Al mismo tiempo necesita una pautas de referencia que le den seguridad y estabilidad, e incluso (ii) propiciar actividades autónomas y compartida, dado que en esta etapa el niño es dependiente a un grado de autonomía grande, se relaciona con sus iguales que antes no conocía (ap.19,6).

La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos (ap.19,6).

Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula de dos maneras: cada niño tiene su puesto propio, en el realiza las diferentes actividades y también tengo zonas de diferentes actividades, en que los niños van pasando por todas y desarrollan distintas tareas (ap.19c,6).

"Tengo más experiencia en el primero, aunque no es la más ideal. Gracias al curso de infantil me voy adentrando, con un poco de idea en el 2º" (ap.19c,6)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

Considera que el programa del curso de especialización, cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, al contemplar temas de interés personal y del grupo. La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradualmente y con cierta consistencia lógica, al responder, por ejemplo en el caso de la psicología evolutiva, al análisis de los 0 a los 6 años y éste sirve de referencia para el profesor (ap.2-7,6).

5.2. Conocimientos

Creo que como profesional necesitaba el curso, además de cubrir un mero trámite burocrático. Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente, las consultas realizadas del material aportado en el Curso, han girado en torno a su desarrollo profesional y a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considera que su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil (ap.10,6).

"...has leído, visto o manejado el material dado? ¿para qué? y ¿por qué? si, para aprender y aplicar en la práctica" (ap.10,6)

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

La jornada escolar la desarrolla de la siguiente forma narrativa:

" Cuenta con 8 alumnos de 5 años y 6 alumnos de 4 años

Tema: Los transportes y los medios de comunicación

Horario. 9-13 horas

1º hora. Entrada-Saludo-comprobar quien no ha venido. Asamblea como nos podemos comunicar.

2º hora. Tras varias opiniones llegamos a la conclusión que un medio de transporte es el coche y que se deben respetar las señales de tráfico. Salimos del colegio, damos un paseo por el parque y vamos al paso de peatones que está delante del colegio (tráfico casi nulo). Los niños van haciendo alternativamente de semáforo y los demás vamos cruzando

Recreo

3º hora. Con señales de tráfico en el suelo hacemos carreteras con sus señales, por donde los niños llevan coches y algunos muñecos como peatones

4º hora Por último tras recoger la clase los niños pintaran señales de tráfico (un semáforo) lo pican, lo confeccionan en cartulinas de los tres colores (rojo- naranja-verde)" (ap.6,9)

6.2. Objetivos

Entre los objetivos establecidos para el desarrollo del proceso educativo de los alumnos de Educación Infantil, los que con más frecuencia utiliza son: identificar (las partes del cuerpo), expresar (lo que sientes cuando te dicen que no), descubrir (que parte de tu cuerpo no ves, con otro niño en el espejo), controlar (las ganas de hacer pis cada 5 minutos), relacionar (tu cuerpo con el de un/a niño/a), observar (un perro, ¿se parece a ti?), explorar (animales ¿son todos iguales?), comunicarse (a mamá lo que hiciste hoy en clase), adquirir (coger de forma correcta el lápiz y adquirir la propia noción del yo), actuar (por grupos en el teatro), representar (al animal que más te guste), utilizar (correctamente el cepillo de dientes). Por el contrario los objetivos menos desarrollados en su aula son los siguientes: regular, coordinar, comprender, valorar, aportar, establecer, enriquecer, conocer.

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse, considera que es bastante, ya que gracias a él se orienta sobre lo que hay que saber en el aula de Infantil. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en los DCB elaborados para la Comunidad Canaria, le merece una buena opinión, ya que se adaptan al medio donde viven los niños. Planifica cada quince días, como la mayoría de sus compañeras del curso, teniendo sobre la mesa los DCB de la Comunidad Autónoma de Canarias y los diferentes libros de consulta de las diferentes editoriales (ap.20,6).

Los criterios básicos que inciden sobre el diseño de sus unidades didácticas, están en función de algunos de los elementos curriculares y de ciertas características calificativas generales .

"abiertos a todo tipo de niños y flexibles en cualquier momento, según las circunstancias se puede cambiar en los objetivos y contenidos" (ap.20,6)

La unidad didáctica la elabora con una temporalización de quince días, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, adaptándolo a las diferentes áreas: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación. La elaboración del pec es excesivamente lenta , de ahí que la importancia entre el pec y el pcc radique en el pcc (ap. 20,6). Los DCB le merecen una buena opinión, por la ayuda que le aporta en su tarea diaria para el proceso instructivo .

"...bastante buena, porque ellos me ayudan a la hora de elaborar la UD." (ap.20,6)

7. Uso

7.1. Metodología

El material aportado y las diferentes estrategias metodológicas utilizadas a lo largo del curso, podría ser aplicado en el aula porque motiva a los alumnos y mejora su comunicación. La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesorado, sirve como ayuda en el aula. El profesorado del curso de especialización orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno (ap.3,6).

7.2. Práctica diaria

Actualmente imparte docencia en un aula de 9x6 mts con mesas y sillas propias de infantil para los más pequeños y pupitres para los más granditos, pues los de 4-5 años están juntos (ap.11-13,6). Lo que más le gusta de la enseñanza es el trato con los niños. Lo importante de un profesor es adaptarse al grupo clase, ya que en función de esta adaptación se encuentra mas satisfecha. Lo valioso de su enseñanza es la satisfacción personal que encuentra (ap.11-6).

"¿Por qué enseño como enseño? porque creo que me adapto al grupo clase que tengo en el momento" (ap.11,6)

En algún momento de su vida profesional le ha pasado por su pensamiento, la mejora de su práctica, de ahí la importancia de los cursos. Se siente mejor como profesor cuando esta con los niños, de ahí que sus momentos favoritos sea, cuando juega con ellos (ap.11,6)

"...que en algún momento lo podría hacer mejor y pienso que gracias a los cursos de infantil lo voy a conseguir" (ap.11,6)

"si pudiera cambiaría de su trabajo, la burocracia" (ap.11,6)

Las características de la estructura de su clase de unas dimensiones de 9x6m y las edades de sus alumnos entre 4 y 5 años, podría ser:

" Contar un cuento. Ver que los niños se enteraron, doblan dos folios por la mitad hasta conseguir 16 trozos iguales. Recortar el folio (uno con las manos y otro con tijeras), dibujar en cada trozo secuencias del cuento y pintar y jugar a las estampas hechas con los trozos de folios (diferentes juegos levantarlas con la mano; todas boca abajo, ir levantándolas por parejas, con un golpe. Algunos no cortan bien para el juego de las parejas, no habían muchas tijeras, folios, colores. Ver la creatividad de los niños, en que momento del recortado se encuentran" (ap.13,6)

7.3. Plástica

El tipo de materiales que utiliza en el aula para las actividades plásticas y el trabajo de manipulación libre son: arcilla, plastilina, tempera, acuarela, ceras duras y blandas, lápices de colores, rotuladores, papel, cartulina, periódicos, folios, papel de seda, de charol, de celofán de pinocho, pegamentos, tijeras, punzones, pincel, cajas, retales, envases de cartón, plástico, maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos vasos (ap.23,6). Los criterios básicos que utilizas para la utilización del material son múltiples, atendiendo a sus características higiénicas, de manejo, motivacionales, psicológicas de los alumnos.

" variado, cantidad suficiente para todo el grupo, económico, bueno, manipulable, atractivo, no tóxico, ni peligroso, limpiables, almacenable, conservable, adaptado a la edad de los niños, simple" (ap.23,6)

Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación de los mismos son la propias de las u.d. para hacer las actividades programadas o algo que surge del diálogo, teniendo en cuenta que haya un grifo o fuente de agua cerca, que se limpie con facilidad, que tengan espacio suficiente y que no sea peligroso. Que cumplan unos objetivos y contenidos adaptados al momento (ap.23,6).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, definido como un lenguaje que sirve como medio de manifestarse el alumno o la persona.

"Tiene mucha importancia porque a través de ella se puede mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano" (ap.27,6)

Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula es la toma de conciencia, espontaneidad, creatividad, relaciones con los otros y los objetos. Las áreas que aplica más la psicomotricidad son identidad y autonomía personal y en comunicación y representación. Le ayuda a la formación de la imagen de si mismo, no sólo conociendo su cuerpo global y segmentado y adquiriendo un control

y coordinación dinámica general, sino que también va a conocer y aceptar sus características individuales y las de sus compañeros. Plantea relación en su aula entre la psicomotricidad el lenguaje y el juego, porque con el juego nos movemos, con el lenguaje nos comunicamos, por tanto al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje (ap.27,6).

La utilidad de la psicomotricidad en la Educación Infantil es la expresión del pensamiento a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa. Los aspectos básicos que cubren con la psicomotricidad son los aspectos significativos, es decir, ser la representación de algo: un acto, un pensamiento, un sentimiento, otra persona (ap.27,6). Una actividad propia de la psicomotricidad sería una dramatización.

1.2.7. Carpeta docente 7

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 22 años, al igual que dos de los casos presentados en la presente investigación. Accedió al plan de formación del año 1967. Ha impartido docencia en el ciclo inicial (1 año), ciclo medio (2 años) y en el superior (2 años). Años de experiencia en la Educación Infantil 5 años. Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil es por gusto y por la gratificación que la enseñanza en este nivel le proporciona.

Su formación a lo largo de su trayectoria docente, es como la mayoría del resto de las profesoras participantes en el curso de especialización; cursos, libros y revistas. Ahora bien, hemos de destacar su diferenciación, en relación al resto de sus compañeras, en relación a la estrategia de formación que en algunos casos utiliza, dado que argumenta que ella intercambia formación con sus compañeros del centro (ap.1,7).

En la actualidad imparte docencia en un centro público, de más de 8 unidades y de procedencia rural. Los años de permanencia en el centro actual son 5 años, al igual que otra de sus compañeras.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Al cuestionarle su papel como profesor de Educación Infantil, el significado de ser profesor de Educación Infantil, o simplemente como llegó a dedicarse o el cómo podría cambiar su tarea instructiva, la respuesta no fue dada.

1.2. Lenguaje

El lenguaje en la Educación Infantil ocupa un papel muy importante. Sin el sería imposible la comunicación y representación .

" no sólo oral y escrito, sino también mímico" (ap.16,7)

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, porque jugando un niño aprende y va contento a la escuela. (ap.18,7).

1.4. Educación sexual

La educación sexual en la Educación Infantil, es de gran importancia y se debe de aprovechar desde el primer momento que el niño demuestra curiosidad, pero debemos contestar a sus preguntas con la verdad, claridad, naturalidad y delicadeza (ap.21,7). Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula, y además asume su parte de responsabilidad por no haberse involucrado mucho más en el tema. Opina que le sería necesario y útil más formación para el desarrollo de este eje transversal.

"...aquí he cometido un error. Bien por temor a los padres o por yo sentirme hasta este momento incapaz de hacerlo" (ap.21,7)

1.5. Educación familiar

Opina que la familia es el primer agente de socialización y que por ello los educadores debemos cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, ya que la participación y colaboración de los padres en las actividades de los centros es un derecho reconocido y regulado por la LOE Considero que es muy importante que los padres continúen y conozcan la enseñanza del aula y sigan con ella en casa (ap.22,7).

Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres, es para la adaptación, intercambios de información, reuniones de grupos, individuales, informal, diario, excursiones, actividades (Navidad, Carnaval, día del libro...) Considera que hay que involucrarlos al máximo (ap.22,7).

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que con más frecuencia utiliza es el retroproyector, proyecto de diapositivas, al darle suma importancia a la imagen visual.

"...por medio de la imagen hay muchas posibilidades educativas" (ap.24,7)

Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, pero algunos como el ordenador, si lo tuviera en su aula o centro, no lo podría utilizar, porque no se encuentra capacitada para ello. Ahora bien, otro tipo de tecnologías, si las introduciría en la confección de maquetas, y en el uso de algunos aparatos. No se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos. (ap.24,7)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

El desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil es muy importantes, porque potencian el pensamiento y sirve al alumno para intervenir en la vida cotidiana y sentar las bases del conocimiento matemático posterior (ap.25,7). Es tan importante el lenguaje como el desarrollo matemático, ya que ambas actúan en el desarrollo total del alumno, junto con las demás áreas.

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, están referidos a tamaños (longitud, peso, cantidad), tiempo, formas, comparar, establecer, agrupar y unir (ap.25,7).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil le parece muy interesante, para adquirir los principales hábitos de salud e higiene y valorar la salud como lo que es muy importante. La Educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, si, nosotros como educadores procuramos que el niño adquiriera buenos hábitos de salud, higiene, alimentación, descanso (ap.26,7). Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación, es por ejemplo, si el alumno hace algo y es reconocido por los demás.

"...si un niño huele bien, está aseado, da buen olor y ven que lo estiman, a ese niño le aumenta su autoestima" (ap.26,7)

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Considera que lo más pertinente para la metodología en la Educación Infantil, no es propiciar situaciones y experiencias, ni motivar lo que aprenden con lo que ya saben, sino el proporcionar contenidos significativos. Los significativos por su característica de cercanía con las necesidades e intereses del alumnado. Esto nos va a facilitar un tratamiento en el aula, de un lado posibilitando una mayor predisposición e interés de los escolares por aprender y otro, facilitándoles un proceso de aprendizaje a partir de preconcepciones previas hasta llegar a situaciones problemáticas a las que se dará respuesta (ap.15,7).

2.2. Lenguaje

El lenguaje oral y escrito en la Educación Infantil, ocupa un papel muy importante, ya que sin él la comunicación y representación sería imposible (ap.16,7). El principio básico en el que se apoya el juego en la etapa infantil, según su opinión, es que el niño aprende jugando, ya que es una forma de expresión libre al tiempo que la aprovecha el adulto para enseñarle. Diferencia entre el juego simbólico y el juego dramático, delimitando los aspectos que a través de ellos adquieren los alumnos. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, consiste en señalar en un cuento y realizar dramatizaciones.

"en el juego simbólico, el niño explora y conoce las posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo, a través de la acción (relación), donde expresa sus necesidades, miedos y fantasías. El juego dramático entran: personajes, conflictos, espacios, tiempo y argumentos" (ap.16,7)

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, porque jugando un niño aprende y va contento a la escuela. Sobre los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula, son las características de los alumnos y los juegos de relación social. Clasifica los diferentes juegos que realiza en el aula en: libres, dirigidos, psicomotrices, manipulativos y de relación (ap.18,7).

Los aspectos que debe cubrir el juego son aquellos que proporcionen que el niño se sienta bien y que se relacione con los demás para conseguir los objetivos marcados. El material de los juegos los confecciona, bien los propios niños y otros comprados. Bastante tiempo es el que dedica a los juegos en su aula. Estos son catalogados como juegos manipulativos, juegos para el lenguaje oral y para conceptos (ap.18b,7). Uno de los juegos que realiza en su aula en el rincón de juegos simbólicos. Título: la familia. Donde los niños representaban el personaje que les gustaba. Siempre observando la relación entre ellos (ap.18c,7).

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define profesor de Educación Infantil como un docente reflexivo, investigador en la acción, renovador, y tolerante. Las capacidades de un profesor de Educación Infantil deben ser la de un profesional afectivo, sociable, dinámico y seguro (ap.8,7). Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil de forma positiva con un cuatro..

"... ya que mucho de lo que se nos ha dicho nos ha servido para aplicarlo en nuestra clase y, así encontrarnos muchísimo mejor, no sólo nosotros sino también los mismos alumnos. Haciéndonos al mismo tiempo reflexionar y mejorar en nuestra condición como docente de Infantil" (ap.8,7)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

Sobre las actitudes básicas necesarias, el interés, la cercanía humana con el grupo y la colaboración entre los compañeros y ella, no plantea respuesta alguna (ap.4,7).

4.2. Tiempo

La importancia del tiempo en el aula, está en función del medio y el tiempo en el que el niño se desenvuelve, promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades. La organización espacio-temporal corresponde a una de las decisiones fundamentales de pcc.

"No existe un modelo único en el que podemos fijarnos a la hora de organizar el espacio y el tiempo en la escuela Infantil " (ap.28,7)

Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, según los objetivos que se quieran conseguir. Existe en la Educación Infantil una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, ahora bien, muchas veces las posibilidades estarán impuestas por el propio edificio, un determinado horario, etc. Esto no es un impedimento para que el equipo educativo reflexiones y valore los espacio y tiempo con que cuentan, establezcan las prioridades que ha de plantearse y elaboren las adaptaciones que sean posibles y convengan a la intencionalidad educativa (ap.28,7).

El desarrollo temporal en el aula es flexible. Lo importante es que no todos los niños tengan que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo, pues es evidente que no todos tienen el mismo ritmo, ni están interesados en los mismos (ap.28,7).

" la distribución puede ser muy diversa, y va a depender de muchos factores como la edad, los objetivos, el tipo de jornada, etc." (ap.28,7)

El concepto tiempo en la Educación Infantil es enmarcado como el proceso de construcción de la persona, dentro de la organización de la jornada escolar. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son la edad, características del grupo y tiempo de permanencia. Considera más importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, ya que todo espacio escolar debe ser agradable, estético y confortable, en donde el niño se sienta a gusto y con condiciones adecuadas en cuanto a tamaño, ubicación, orientación, luminosidad, aislamiento (ap.28,7). Temporalmente un día de clase lo organiza de la siguiente forma:

"Recibimiento

Actividades en talleres

Reunión corta con juegos y canciones

Actividades motrices en el patio o sala de juegos

Vuelta a la tranquilidad
Actividades en talleres nuevamente
Canciones y juegos infantiles
Preparación para la comida o despedida
Por la tarde
Divertirse
Preparación para la siesta
Canciones
Juegos libres o dirigidos" (ap.28c,7)

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil es óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento en el alumno, de ahí que debe ser flexible en función de las características de los alumnos y necesita dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, al contribuir en el desarrollo de la personalidad del individuo. No argumenta la necesidad de propiciar actividades autónomas y compartidas (ap.19,7).

Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula para asamblea y juegos manipulativos, la alfombra (rincón de descanso, los cuentos), además de los juegos simbólicos en las casitas y alrededores y los de trabajo personal-rincón de trabajo-mesa (ap.19c,7).

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

En relación a los aspectos básicos de un programa, la secuencia de presentación de los contenidos no da argumentación (ap.2-7,7).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesitaba el curso. Su experiencia en este sentido es útil y necesario. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil. Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente ha leído, visto o manejado el material dado (ap.10,7).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

El desarrollo de una clase de 15 alumnos de 4 y 5 años, impartiendo el tema de "Las plantas" en horario 9-12 horas y de 14-16 horas, se realiza de la siguiente manera:

"Los diez primeros minutos se van a los lugares que ellos prefieren. más tarde tenemos la conversación, algunos niños trajeron a clase plantas diferentes a las que teníamos en clase. Las observamos y comentamos las diferencias de unas o otras, pero que todos eran seres vivos y que estaban sujetas a la tierra por las raíces. Observamos el color, las contamos, colocamos por tamaños, hicimos seriaciones (con las plantas y otros objetos).

Contamos un cuento referente a las plantas y dramatizamos el nacimiento de una planta. Descansamos tomando agua y una fruta y después del recreo cada grupo se fue al rincón deseado cerca de las doce, hablamos de la higiene y nos preparamos para salir al comedor. Por la tarde, descansamos oyendo música o algún cuento, luego se van al rincón de cuentas y por último salimos" (ap.6-9,7)

6.2. Objetivos

Los objetivos más utilizados en su aula identificar, expresar, descubrir, conocer, comunicarse, valorar, aportar, representar, utilizar, controlar, relacionar, observar, explorar, regular, coordinar, comprender, adquirir, actuar, establecer, enriquecer.

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse, es mucha, porque considera que cada día se enriquece tanto el alumno, como el profesor. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, le merece una buena opinión, ya que en los cuatro apartados están configurados o recogidos todo lo que el niño necesita.

El tipo de documento que utiliza para elaborar los diseños curriculares, son las Cajas Rojas, proyectos curriculares de centro, programaciones de ciclo, DCB. En su centro se reúnen cada semana para la elaboración de la unidad básica. Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular, es la abertura y la flexibilidad para poder adaptarse a las necesidades de cada niño (ap.20,7).

Elabora la unidad didáctica teniendo en cuenta las características del centro y de los alumnos, objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación y valoración. Considera que el pec y el pcc tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo Los Diseños Curriculares Base, considera que son de gran ayuda al profesorado (ap.20,7).

7. Uso

7.1. Metodología

Sobre la aplicación del material en el aula, las estrategias metodológicas utilizadas, la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor y la orientación del proceso de aprendizaje por parte del profesor, siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno (ap.3,7).

7.2. Práctica diaria

Sus preferencias, gustos, criterios, sentimientos momentos, cambios sobre las cuestiones relativas al proceso educativo, no son cuestionables en su formación. La respuesta es silenciada, al menos en el material impreso proporcionado por nosotros. (ap.11,7). Su aula posee unas características espaciales y de luz determinada “ amplia, luminosa y aireada, teniendo 6 m de largo por 9 de ancho” que le permiten desarrollar un proceso instructivo del siguiente modo:

"Cuando abrimos el aula, al ratito un niño dijo muy alto. Sta hay debajo de la mesa una lagartija. Todos fueron enseguida a observarla y al menos miedoso la cogió y la puso sobre mi mesa, allí aproveché con la euforia de ellos y les expliqué lo que son los reptiles mediante la observación directa del animalito, cuando terminamos lo llevaron a una pared de piedra cercana a la escuela. Un niño que vive muy cerca de allí me preguntó, si le podría llevar de comer cuando saliera de la clase, ya que le daba mucha pena, porque era pequeña y se podría morir. Todos los niños dibujaron una lagartija y la pintaron. Al tiempo me di cuenta de que todos le habían pintado, sus patas, la cola, la boca, nariz y su cuerpo escamoso óseo, es decir las características del animal, por lo que la observación y conocimiento del animal fue positiva" (ap.13,7)

7.3. Plástica

Los tipos de materiales que utiliza está en función de la toxicidad y de la manipulación de los mismos en el aula. Estos son, la arcilla, plastilina, lápices de colores, papel (seda, charol), pintura a dedo, plástidecor, cara, tizas, platos de papel, cartulina, fideos, celofán, palitos, pegamento, punzón, tijeras, esponja, cartones, cajas, vasos de yogur, huevos, revistas, semillas, periódicos, maderas. Las fuentes que le orientan y le marcan las pautas de aplicación, están en pasar de la manipulación espontánea a la investigación, a la representación de formas y más tarde a la representación de figuras. (17,7).

7.4. Psicomotricidad

La psicomotricidad en la Educación Infantil es tan importante, ya que por esto el niño progresivamente va conociendo el dominio de su esquema corporal. Los aspectos básicos que tienes en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula, está en función de las características del niño, objetivos, espacios y del tiempo-la hora en que se realiza (ap.27,7).

El área que aplica más la psicomotricidad es la de identidad y autonomía personal. Un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima. Plantea alguna relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, porque con el juego los alumnos se mueven y con el lenguaje se comunican.

"por lo tanto, al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje" (ap.27,7)

Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como un aprendizaje y una necesidad que el niño realiza a través de movimientos, juegos, etc., para llegar al conocimiento y conciencia de su propio cuerpo.

Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad van desde la toma de conciencia del propio cuerpo, del espacio, del tiempo, hasta la relación entre ellos (ap.27,7). Una actividad de psicomotricidad sería por ejemplo:

"Ritual de entrada (sentarnos y recordar lo que hicieron en la sesión anterior). Formas (decirlos), Hicimos unos ejercicios, luego juegos simbólicos con telas, palos, cojines. Jugamos a las piñas. Distanciamiento. Nos sentamos. Comentar lo que más le ha gustado o lo que menos les gustó. Dibujamos en papel continuo lo que ellos hicieron o también pueden construir con construcciones que hagan en el aula" (ap.27,7)

1.3.8. Carpeta docente 8

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 25 años, de los cuales lleva 8 cursos de experiencia en la Educación Infantil. Accedió al plan de formación del año 50. Los niveles educativos donde ha ejercido han sido en el ciclo inicial (15 años), y en el ciclo medio (1 año), decantándose por la Educación Infantil por su curiosidad y atracción hacia el mundo infantil.

Su formación a lo largo de su trayectoria docente, responde a la lectura de revistas y libros y asistencia a cursos. El tipo de centro público donde trabaja actualmente, desde hace 18 años es de más de 8 unidades y de procedencia rural (ap.1,8).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Como profesor de Educación Infantil, lo único que hace es poner en práctica todos sus conocimientos y procurando hacerlo lo mejor que puede. Ser profesor de Educación Infantil significa ver realizado su mayor deseo. Llegó a ser profesor de Educación Infantil, voluntariamente porque le gustaba y aún sigue pensando lo mismo. A partir de hoy, podría realizar las cosas de forma diferente si pone en práctica lo mucho que ha aprendido en este cursillo (ap.5,8).

1.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil es fundamental. Los principios básicos en que se apoya el juego en la etapa Infantil, según

su opinión, es que el niño aprende jugando, porque de esta forma está más a gusto (ap.16,8).

"Toda la enseñanza gira en torno al lenguaje" (ap.16,8)

Una actividad donde el factor fundamental sea el juego sería:

"Conceptos trabajados: forma (circulo), numeración, coordinación motora, atención y discriminación auditiva, percepción visual, concepto (rápido-lento), instrumentos de percusión, vocabulario" (ap. 16,8)

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, porque es lo que más le motiva al niño (ap.18,8).

1.4. Educación sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil, considera que es muy importante, aunque no justifica su afirmación. Sólo argumenta que es un aspecto que trabaja poco en el aula porque no sabe realmente la reacción de los padres. Necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal.

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es importantísimo, aunque ella cuenta poco con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, porque todavía los padres no están muy implicados en esto. Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres son: para las fiestas de Navidad, Carnavales, Semana Canaria, visitas extraescolares, reparto de notas. A las entrevistas programadas mensualmente asisten muy pocos (ap.22,8).

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que utiliza con más frecuencia es el cassettes, fotocopiadora, video-televisión, aunque no rechaza otro tipo. No rechaza la aplicación de las nuevas tecnologías en la Educación Infantil, aunque reconoce su escasa formación en éstas cuestiones (ap.24,8).

"¿Te consideras poco innovadora en relación a los avances tecnológicos?- me gusta aprender cosas nuevas y eso es lo que estoy haciendo" (a.24,8)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, esta condicionada por la búsqueda de las estrategias necesarias para el desarrollo de las

capacidades del proceso lógico-matemático. Es más importante para ella el lenguaje que el desarrollo matemático, ya que el lenguaje es la base de todo aprendizaje. Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático los desarrolla a través de las actividades de clasificación, seriación, y asociación (ap.25,8).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil le merece una buena opinión, de ahí que los docentes deben trabajarlos con frecuencia, procurando motivar al alumno para que tenga una actitud positiva (ap.26,8). Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, si contribuimos a fomentarla respetado algunas necesidades importantes en el alumno.

"...respetamos las necesidades del niño como el sueño, la alimentación, espacios limpios, facilitando la socialización..., contribuimos a fomentar su autoestima" (ap.26,8)

Una actividad sencilla, donde se pone de manifiesto este tipo de educación, podría ser el lavarse las manos. De esta forma los alumnos adquieren hábitos de higiene.

"Me lavo las manos mostrando a los niños cómo se deben enjabonar, frotar, aclarar y secar. Después ellos realizan las actividades solos y yo compruebo si lo hacen correctamente" (ap.26,8)

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

La orientación que considera más pertinente para la metodología en el aula de Educación Infantil está en función de la motivación de lo que aprenden con lo que ya saben y de este modo ampliar los conocimientos. Por ejemplo, partiendo de conocimientos previos que tienen los niños sobre las aves, que vuelan, tienen el cuerpo cubierto de plumas, tienen pico y dos alas. No existe desde su planteamiento, cuestionamiento sobre el propiciar situaciones y experiencias y/o proporcionar contenidos significativos (ap.15,8).

2.2. Lenguaje

El papel que juega para el lenguaje en la Educación Infantil, es fundamental al girar toda la enseñanza en torno a éste. Los principios básicos en que se apoya para aplicar el juego en la etapa Infantil, según su opinión, es que el niño aprenda jugando, porque de esta forma el alumno está más a gusto. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, apuntada por ella, estaría en función del desarrollo de los conceptos trabajados: forma (círculo), numeración, coordinación motora, atención y

discriminación auditiva, percepción visual, concepto (rápido-lento), instrumentos de percusión, vocabulario (ap.16,8).

2.3. Juego

Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula están en función de que sea compartido con los demás niños, enseñarles a que sepan ganar y sepan perder y procurar que el juego se adapte a la edad de los niños. Clasifica los diferentes juegos que realiza atendiendo a los siguientes criterios y terminología: los coches ciegos, con puzzles, de ritmo y color (ap.18,8).

Opina que los aspectos que debe cubrir el juego son los instructivos, sociales, participativos e informativos. Con los materiales de la clase y con los de desecho realiza sus actividades. Trabaja por ejemplo con cartulinas de colores, carteles, plástico, papel pinocho, papel de celofán, papel continuo, telas.

El tiempo que dedican sus alumnos al juego considera que es “mucho tiempo” y lo desarrolla en las diferentes áreas de conocimiento. Utiliza el juego dirigido y relacionado con las unidades didácticas. En los rincones y en el patio realizan juegos libres. Dedicar mucho tiempo al juego (ap.18b,8). Un juego que realiza en su aula es el de contar los números hasta el nueve.

“Jugar a los bolos tirando con una pelota nueva botes o botellas de plástico, colocados en el suelo, en los que haya metido un poco de arena para facilitar su estabilidad. Los niños tiran por orden la pelota y cuentan colectivamente los bolos tirados por cada uno, mientras los coloco de nuevo en su lugar” (ap.18b, 8)

Otro juego es:

“dibujar un círculo grande en el suelo y a una cierta distancia, una raya. Los niños se colocan por orden detrás de la raya y tiran 9 pelotas hechas con papel de plástico, procurando que queden dentro del círculo. Contar colectivamente después de cada tirada , las pelotas que ha conseguido meter cada niño en el círculo” (ap.18c,8)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como un profesor reflexivo, cuyas capacidades fundamentales son el ser cariñosa, afectiva, paciente y saber acercarse a los alumnos. La relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil es valorada con un 5 porque le permite llevarlo a la práctica en su aula (ap.8,8).

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

Un grupo muestra una actitud de trabajo con interés, si se le presenta el desarrollo del mismo como algo novedoso, práctico y participativo. Personalmente a lo largo del desarrollo del Curso de Especialización ha estado muy interesada, porque el desarrollo instructivo ha sido motivador y participativo. Además de existir la colaboración entre los compañeros y el profesor de forma positiva, cercana y familiar (ap.4,8).

4.2. Tiempo

La importancia del tiempo en el aula considera que es nula aunque éste debe ser flexible, cuando se desarrolla una actividad. La actividad la prolonga o la reduce según las necesidades y el entusiasmo de los niños (ap.28,8).

"¿El desarrollo temporal en el aula es flexible? ¿en función de qué criterios? si es flexible porque depende de los niños. De nada vale cumplir el tiempo programado, si los niños no están motivados e interesados en la actividad que se desarrolla" (ap.28,8)

A pesar de lo anteriormente expuesto, considera que entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo debe existir una proporción directa, pues se hace necesario responder a las necesidades y objetivos de los niños. Argumenta que en la Educación Infantil debe existir una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, según plantea las Cajas Rojas y el diseño curricular (ap.28,8).

La organización del tiempo en la escuela infantil responde a, una concepción pedagógica determinada que concreta las coordenadas de la acción educativa. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo con sus ritmos y frecuencias necesarias en el aula son las necesidades biológicas del niño. La organización temporal debe respetar la globalidad del niño y contemplar momentos para satisfacer sus necesidades. El tiempo es más importante porque debe cumplir los aspectos dichos anteriormente, aunque tiene que ser siempre flexible (ap.28,8). La estructura temporalmente de un día podría ser en un horario de verano de 9 a 13 horas :

- " 9-9.30 horas -1º Asamblea
- 9.30-10 horas- 2º Escritura de números y consonantes
- 10-10.30 horas- 3º Fichas del libro
- 10.30-11 horas-4º Primer recreo
- 11-11.30 horas-5º Relajación
- 11.30-12.15 horas-6º Audición y escenificación del cuento
- 12.15-12.-45 horas-7º juegos con puzzles
- 8º Modelado con plastilina
- 12.45-1 horas- 9º Segundo recreo
- 10º Entrada del recreo, recogida del material y salida" (ap.28c,8)

4.3. Espacio

No se cuestiona que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil deba propiciar actividades autónomas y compartidas, sino que éste necesita dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos. El niño en la edad infantil, debe tener espacio suficiente para desplazarse físicamente y expandirse afectiva porque a través del movimiento y de la expresión desarrolla además su afectividad en contacto con sus compañeros (ap.19,8).

La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento y la manipulación en el espacio, al enriquecer todo esto mucho al niño. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos, porque el niño debe sentirse a gusto. El ambiente de la escuela constituye un instrumento básico que posee la institución educativa a través del cual concreta su planteamiento y el posterior desarrollo del proceso educativo (ap.19,8). Un día normal de clase distribuye su reducido espacio del, de forma bien delimitada.

"...el espacio lo tengo bastante limitado y lo distribuyo así: rincón de la casita, de la biblioteca, de plástica, de teatro y tres grupos de mesas en el centro para trabajar" (ap.19c, 8)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa desarrollado en el Curso de Especialización de Educación Infantil, considera que cubre una determinada secuencia (ap.2-7,8).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesitabas el Curso de Especialización y que su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil. Después de asistir a las diferentes ponencias y a los seminarios permanentes ha leído, visto y manejado el material dado para informarse, porque le hace falta (ap.10,8).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Un día de clase el desarrollo de su clase sería:

"Mi metodología es globalizada. Procuero que todas las actividades giren en torno a la UD que se está dando. Esto que voy a relatar es normalmente una jornada de clase, exceptuando algún día que puede haber alguna variante.

Al entrar a clase lo primero que hago es una asamblea en la que los niños hablan sobre lo que han hecho el día anterior después de salir de clase, también que cuenten el fin de semana, ¿cómo lo pasaron?, ¿dónde fueron de paseo? y, para introducirnos en la dinámica de clase, comentamos la UD que estamos trabajando.

Todo esto libremente, sin coaccionar a nadie y que hable el que quiera. Para mí el objetivo de esta asamblea es que los niños aprendan a expresarse, que pierdan la timidez, que guarden el turno de palabra y que se acostumbren a escuchar a los demás.

La asamblea la hacemos sentados en el suelo formando un círculo. Luego pasan a hacer preescritura, seguidamente les explico algunas fichas del libro para que la hagan y siempre orientados y guiados por mí. . Llega la hora del recreo.

Al entrar hacemos clase de relajación, oyendo música clásica y danzando por toda la clase a ritmo de la música y en silencio. Pasamos al cuento de la UD, lo escuchan para que lo recuerden y luego les pongo los disfraces hechos con papel pinocho y lo escenifican. Esto les encanta. Terminado el cuento hacemos psicomotricidad, después pasamos a modelar con plastilina y finalmente juegan con los juguetes que hay en clase. Llega la hora de segundo recreo, recogida y salida" (ap.9,8)

6.2. Objetivos

Los objetivos que con más frecuencia utiliza son: identificar (dados varios colores), expresar (en la asamblea diaria sus vivencias), descubrir (que los niños saboreen el azúcar y la sal que descubran su sabor dulce y salado), observar (traer plantas y observarlas en la clase), explorar (después de observadas las plantas, explorar sus partes), comprender (leer una poesía de cuatro versos y que la comprendan), comunicarse (formar parejas y que se comuniquen entre ellos). Y los que menos ejecuta en el aula son los relacionados con las cuestiones sobre: conocer, controlar, relacionar, regular, coordinar, valorar, adquirir, actuar, aportar, establecer, representar, utilizar, enriquecer (ap.14,8).

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse radica que le permite adaptar los objetivos a la realidad de la clase. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la comunidad canaria, le merece una opinión buena, porque estimula en los alumnos sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales. Planifica cada quince días y el tipo de documento que utiliza para elaborar los diseños curriculares de sus aula, son las Cajas Rojas de infantil y los Diseños Curriculares Base para Canarias (ap.20, 8).

Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son la flexibilidad en los objetivos y contenidos. Elabora la unidad didáctica teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos y también viendo las necesidades de los alumnos para adaptarla a ellos. Considera que el PEC y el PCC no tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo, porque el PCC es de carácter más general, mientras que el PEC es adaptable al centro. Los Diseños Curriculares Base le merece una buena opinión, porque partiendo de ellos orienta al profesor para el desarrollo instructivo (ap.20,8).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad, sobre todo al desarrollar el lenguaje oral y por adaptarse a los niveles de la etapa infantil. La estrategia metodológica utilizada en el aula ha sido satisfactoria, al motivarla, estimularla e ilusionarla (ap.3,8). La opinión que le merece la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesorado en el Curso de Especialización es buena. El profesor orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno.

7.2. Práctica diaria

Las características del aula donde imparte su docencia, son las de un aula rectangular, no muy amplia, bien iluminada, con dos ventanas al patio, mobiliario adecuado a los alumnos. Ambientada con dibujos, juguetes y trabajos de los niños. Lo que más le gusta de la enseñanza es la satisfacción que siente cuando ve el fruto de su trabajo en los niños (ap.11-13,8). Enseña como enseña, al ser lo único que ha aprendido. Sus momentos favoritos, es cuando los niños están contentos porque con esto le demuestra que el ambiente es el más adecuado. De ahí que se siente mejor como profesor, cuando ve que los niños progresan.

"mi enseñanza es según lo que he aprendido" (ap.11,8)

Considera que por su pensamiento, lo que más claro tiene en este momento es que con el Curso de Especialización ha aprendido y le ha ayudado bastante. Si pudiera cambiaría de su trabajo, el horario de los niños ya que con cuatro horas diarias es suficiente. Considera que ella no es quien debe de opinar sobre lo valioso de su enseñanza, sino otra persona ajena a ella y que la conozca (ap.11,8). El proceso instructivo de una jornada escolar lo desarrollaría de la siguiente forma :

"Lo primero que hicimos fue una asamblea en la que los niños cuentan lo que hacen fuera del colegio. Como hoy es lunes me han contado los paseos del fin de semana. Luego pasamos a la escritura de algunos números y consonantes. Seguidamente les expliqué una ficha en la que el objetivo era que los niños aprendieran la simetría en los dibujos. Eran animalitos dibujados sólo la mitad y ellos tenían que terminar la otra mitad. Entre ellos había un pez y como anécdota cuento que le dije aun niño que le pintara con color el ojo al pez por dentro y me contestó: " no se lo pinto porque se queda ciego". Esto me hizo muchísima gracia.

Llega la hora del recreo. Al entrar hicimos clase de relajación, a continuación psicomotricidad, luego oyeron y escenificaron el cuento "Baina y el fuego". Al terminar jugaron hacer construcciones con trozos de madera, después celebramos el cumpleaños de un niño y ya llega la ora del segundo recreo. Luego entrada, recogida de todo el material y salida" (ap.13,8)

7.3. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es importantísimo. de ahí que los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar la psicomotricidad en el aula es: (i) despejar el aula para que exista espacio suficiente y los niños puedan moverse con soltura, (ii) establecer un orden para que no se hagan daño y (iii) crear un ambiente adecuado (ap.27,8).

Las áreas en que aplica más la psicomotricidad son todas, porque considera que el niño debe moverse y no permanecer mucho tiempo sentado. En la expresión musical es donde más psicomotricidad aplica y también en el lenguaje. Plantea alguna relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego. Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como aquella que ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del niño (ap.27,8). Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son la comunicación y expresión corporal. A modo de referencia veamos la siguiente narración sobre un juego en el suelo:

"...Confeccioné sobre el suelo un circuito. Utilicé materiales diferentes para cada tramo de recorrido: tizas para dibujar los caminos rectos y ondulados; sillas para que los niños los recorran en zig-zag y mesas para formar un túnel. A continuación pedí a los niños que recorrieran el circuito así: la parte recta a la pata coja, la parte ondulada corriendo, la parte en zig-zag saltando con los pies juntos y la parte del túnel de mesas gateando. Esta actividad a veces la hago con ritmo de palmadas o con un instrumento de percusión de forma que el ritmo sea cada vez más rápido" (ap.27, 8)

1.3.9. Carpeta docente 9

O. Identificación personal y del centro

La profesora identificada con la carpeta docente número nueve, pertenece al plan de formación del año 1967. Lleva dedicada a la enseñanza 20 años, de los cuales 19 años en la Educación Infantil y en el resto de los niveles del sistema educativo, sólo durante meses (inicial-medio-superior). La Educación Infantil le gusta, le produce gratificaciones personales y atracción personal. Lleva en el actual centro público dos años, donde las características del mismo son las de un centro de más de 16 unidades y de procedencia rural. Su formación a lo largo de su trayectoria docente está sujeta a la asistencia a cursos y seminarios y/o a la lectura de material impreso como libros y revistas (ap.1,9).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Argumenta que como profesora de Educación Infantil, lo que debe es plantearse qué debe hacer, qué quiere transmitir y qué les conviene. Ser profesor de este nivel,

significa responsabilidad ya que le dan la base de formación al alumno. Llego a ser profesor de Educación Infantil, por curiosidad del mundo infantil. Puede hacer las cosas diferentes, a partir de hoy combinando el Curso de Especialización, con sus experiencias y conocimientos (ap.5,9).

1.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil es importantísimo, ya que depende del lenguaje para entenderse y entender a los demás (ap.16,9).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, ya que mediante él llega el niño a comprender el significado de lo que aprende (ap.18,9).

1.4. Educación sexual

Argumenta que la importancia de la educación sexual en la Educación Infantil, sólo hay que darle la que tiene. Cuanto más natural se les explica, más natural se lo toman los alumnos, aunque hay que concienciar a los padres primero. Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula, aunque lo utiliza con el cuerpo humano como unidad didáctica y luego cuando se presenta la ocasión. Necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal. No se considera liberal y lo más importante es hacer ver a los padres que es natural e importante en el equilibrio de la naturaleza (ap.21,9).

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es importantísimo, de ahí la necesidad de la conexión con el profesor para realizar una educación completa. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, en diferentes momentos del curso académico y una vez a la semana como mínimo (ap.22,9).

"Los hago participe en todo lo que puedan" (ap.22,9)

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que utiliza con más frecuencia son la plastilina, fichas, papel (pinocho, continuo), temperas, pelotas aros, sogas. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, ya que estas le ayudan. Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, aunque intenta adaptarse a las nuevas tecnologías (ap.24,9).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil radica en que el alumno va adquiriendo la capacidad de razonar, compartir, investigar (ap.25,9). Es igual de importante para ella, el lenguaje que el desarrollo matemático al tener cada una de ellas un valor determinado. Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, es la coordinación viso-manual y la percepción visual (ap.24,9).

"...el lenguaje como medio de comunicación y el desarrollo matemático en el desarrollo psicomotor, coordinación, percepción, etc. " (ap. 24,9)

1.8. Educación para la Salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, considera que son escasos para la importancia que tienen. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, al potenciar y ayudar al alumno a valorarse a si mismo y aprender a cuidarse su propio cuerpo (ap.29,9). Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación es la de "los alimentos". En los desayunos prohíbe no traer golosinas y refrescos, pero si bocadillos y zumos.

"En una palabra concienciarlo en lo más saludable" (ap.29.9)

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Los principios metodológicos planteados para la Educación Infantil que utiliza son (i) el propiciar situaciones y experiencias depende del momento, de la situación y de la experiencia del grupo de alumnos, (ii) el motivar lo que aprenden con lo que ya saben, partiendo de lo conocido que aprendan, no por improvisación sino motivando, que se sientan feliz y (iii) proporcionar contenidos significativos, ya que es importante que el alumno aprenda y sepa porqué, para qué, cómo, cuándo y dónde (ap.15,9).

2.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil, es importantísimo, ya que el alumno depende de éste para entenderse y entender a los demás. El principio básico en el que se apoya para el desarrollo instructivo en la etapa infantil, según su opinión, es partir del juego. Considera que el niño sin darse cuenta se va adaptando, adquiriendo conocimientos, sociabilizando y desarrollando la afectividad, es decir, haciéndole un mundo de ilusión realista. Una actividad donde el factor fundamental es el juego, son los cuentos y las dramatizaciones (ap.16,9).

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, ya que mediante él llega el niño a comprender el significado de lo que aprende (ap.18,9). Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula, son las características del aula, de sus alumnos y el objetivo que está trabajando.

"... dependiendo del aula, del niño y del concepto" (ap.18,9)

Podría clasificar los diferentes juegos que realiza en juegos de manipulación, observación y exploración (ap.18,9). Argumenta que los aspectos que debe cubrir el juego son todos los relacionados con el desarrollo del niño, pero sobre todo el afectivo y social (ap.18b,9). Confecciona el material de los juegos con cartón, tela, dependiendo del juego y del objetivo que le quiera introducir. El tiempo que dedica con sus alumnos al juego ocupa el 80% del día.

" Con el juego es más fácil llegar al niño, al mismo tiempo que le creó ilusión, le estímulo y la clase es más amena" (ap.18b,9)

Uno de los juegos realizados por ella en su aula podría ser:

"... Utilizamos unas fichas y cada niño con lo que se nombra va formando el laberinto hasta que perdían. El que más fichas tenía. De esta manera aprendían: las prendas de vestir, los alimentos, en especial las frutas, las vacaciones. Esta actividad es de "juego educativo" (ap.18c,9)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como profesor de Educación Infantil, como un individuo reflexivo, investigador, renovador, tolerante. Las capacidades básicas necesarias para un profesor de este nivel educativo, considera que son el ser innovador, dinámico, alegre, que tenga las cosas claras y compare con los compañeros. Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil un 3 por la aplicación de la práctica (ap.8,9).

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

Considera que un grupo de trabajo debe demostrar una actitud de trabajo con interés, si lo que se le presenta es novedoso, práctico y participativo. Personalmente no ha estado muy interesada en el Curso de Especialización por lo poco dinámico que es. La cercanía humana y la colaboración con el grupo se desarrolla, porque son pocas profesoras y lo intentaron entre ellas.

"La colaboración entre los compañeros y el profesor es? ¿porqué? buena por que somos pocas profesoras" (ap.4,9)

4.2. Tiempo

La importancia que tiene para ella el tiempo en el aula, radica sólo en los momentos del inicio, intermedio y fin del desarrollo instructivo.

" al entrar al colegio, al salir al recreo y al marchase para casa" (ap.28,9)

Argumenta, a pesar de lo expuesto que no existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, ya que se ve ahogada en querer dar algún concepto y no tener tiempo. En la Educación Infantil la relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, está supeditada al horario, aunque argumenta que el desarrollo temporal en el aula es flexible (ap.28,9). Define el concepto tiempo en la Educación Infantil con una metáfora:

"...el niño no es un reloj y es flexible, con lo cual el concepto de tiempo es también flexible" (ap. 28,9)

Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son los de flexibilidad, acomodación, espacio y cansancio. Considera igual de importante el espacio o el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil.

"...las dos. El espacio en lo que quieran realizar y el tiempo según el concepto que vayan a dar" (ap. 28,9)

Una estructura temporal de un día de clase sería :

" Por secciones

El primer cuarto de hora libre, que el niño se relaje (el que lo necesite)

9.15-a 10 horas Asamblea incluyendo juegos

10-11 horas Psicomotricidad, cambiando constantemente de ejercicios ya programados

11-11.30 horas Recreo

11.30-12 horas Confección de Fichas, trabajos en el aula

12 -12.30 Juegos con los legos, juegos y un poco libre

12.30-1 horas en los rincones pintando, picando, pegando, recortando, dibujando

1-1.30 horas Plastilina

1.30-2 horas Cuentos, dramatizaciones o cantar" (ap.28c,9)

4.3. Espacio

El espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, por la amplitud da sensación de desahogo y por tanto el niño se siente feliz, (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas. porque va adquiriendo autonomía de su espacio y compartir en lo de los demás.

La utilización del espacio es óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, ya que le da opción al niño de moverse libremente y por tanto más tiempo para observar y le estimula con la sensación de no sentirse aprisionado. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos, sin discusión alguna (ap.19b,9).

"En realidad se hace con todos y luego si se queda alguno atrás se trabaja con él" (ap.19b,9)

Un día normal de clase distribuye el espacio de la siguiente forma:

"a) espacio al fondo donde trabajamos la psicomotricidad, b) en el otro extremo las mesas y sillas para la elaboración de la ficha, c) en el centro los juegos a realizar, los legos, los puzzles, los rompecabezas" (ap.19c,9)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa del Curso de Especialización cubre aspectos básicos de la Educación Infantil, al repercutir en su formación personal. La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradual y con cierta consistencia lógica (ap.2-7,9).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesita el curso, ya que siempre se aprende algo. Su forma de dar las clases no le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, ya que este sólo le ayuda o le complementa su formación.

Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente, la lectura y el manejo del material aportado, le ayuda para comparar, estudiar y sacar conclusiones (ap.10,9).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

El desarrollo de una clase de 17 alumnos de 4 años donde se imparte el tema: La primavera y los animales, en un horario de 9-12 horas y de 14-16 horas se realiza de la siguiente forma:

"...Yo recordando una de las clases. Primero cuando van llegando hacen lo que quieren, siempre controlados (así el niño que ha dormido poco, necesita correr, saltar) y a los quince minutos van todos al baño, luego hablamos formando un coro recordando el día anterior (qué hicieron en casa, en la calle, en el parque...). Una vez sentados introduzco el tema del día. Luego

hacemos la psicomotricidad al aire libre, volvemos a clase, hacemos la ficha. Vamos al recreo, cuando volvemos el cuento lo dramatizamos y una vez relajados hacemos plástica" (ap.9,9)

6.2. Objetivos

Los objetivos que con más frecuencia ejecuta son: identificar (colores, objetos rugosos), expresar (vocabulario, frases), descubrir (entorno, medio que le rodea), conocer (así mismo, los bloques lógicos), controlar (sus movimientos), relacionar (bloques lógicos), observar (a los compañeros, el compañero que falta, el aula, a las plantas), explorar (su propio cuerpo, el mundo que le rodea), regular (juego), coordinar (lateralidad), comprender (conocimientos), comunicarse (con los compañeros), valorar (su propio trabajo y el de sus compañeros), adquirir (hábitos de higiene ¿qué haces cuando te lavas?), actuar (escenas), aportar (sus experiencias), establecer (criterios), representar (escenas, dramatizar), utilizar (los materiales de forma adecuada) y enriquecer (vocabulario) (ap.14,9).

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse, estriba en que le orienta en el centro, los objetivos y las actividades. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, le merece una buena opinión, porque están adaptados al entorno y a las costumbres canarias. El tipo de documento que utiliza para elaborar los diseños curriculares son las Cajas Rojas. Planifica cada semana, pero la unidad didáctica son quincenales (ap.20,9).

Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son los objetivos, contenidos y las actividades que le viene marcadas. Elabora la unidad didáctica basándose en el centro de interés y utilizando las Cajas Rojas, el PCC y las confecciones de fichas de varios libros (ap.20,9). La importancia del PEC y del PCC radica en que tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo.

"... según el cursillo, no pueden ir desligados el uno del otro" (ap.20,9)

Los Diseños Curriculares Base le merecen una opinión bastante buena, ya que le orientan en los propósitos que quiere conseguir, sin salirse del diseño programado por la Comunidad Autónoma (ap.20,9).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad, al adaptarse a los niveles de la etapa Infantil. La estrategia metodológica utilizada en el aula ha sido satisfactorias, porque le motivó, estimuló, e ilusionó. El profesor orientó el proceso de

aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo y/o alumno, creando un clima de apoyo (ap.3,9). La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor en el Curso de Especialización, argumenta que le es válido para que en caso de duda recurrir a ellos.

7.2. Práctica diaria

Las características del aula donde trabaja en la actualidad son las de un marco amplio, claro, y de fácil acceso (patio-baño). Lo que más que le gusta de la enseñanza es, la gratitud de los niños y que lo que enseña tenga éxito. Enseña como enseña, porque es lo que quiere, tiene éxito y llega al niño, es decir, saber transmitir al niño lo que ella quiere dar (ap.11-13,9). El criterio que pasa por su pensamiento es de tranquilidad, de conciencia tranquila, y de no sentirse fracasada. Lo valioso de su enseñanza, radica en la formación integral que le proporciona a sus alumnos.

" en la formación que le de al niño en los aspectos sociales, morales e intelectuales" (ap.11,9)

Se siente mejor como profesor, cuando lo que quiere transmitir lo consigue. Sus momentos favoritos son cuando ve que el niño está feliz aprendiendo, están satisfechos y no se consideran cansados. Si pudiera cambiaría algunas cosas de su trabajo y otras no, aunque comprobando el éxito de los alumnos y sus propósitos conseguidos no cambiaría (ap.11,9).

" reciclar me de vez en cuando para estar siempre al día" (ap.11, 9)

Las características de su aula, en opinión de ella son:

" las de un entorno pequeño, luminoso, rural y poco adaptada a la Educación Infantil. La metodología es activa-participativa. Recursos: pelota, soga, fichas, cuentos, material no fungible. Evaluación mediante la Observación" (ap.13,9)

7.3. Evaluación

La observación en la Educación Infantil como instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante, ya que el niño no siempre tiene la fluidez para decir o hacer algo y sin embargo el concepto lo tiene adquirido (ap.17,9). Las modalidades de evaluación que utiliza en la Educación Infantil son tres:

" 1º Observación, 2º Exploración y 3º Experimentación" (ap.17,9)

Realiza la evaluación de sus alumnos diariamente:

" cada día vas cogiendo apuntes una vez terminada las clases. Para ver los fallos míos y de mis alumnos" (ap.17,9)

7.4. Plástica

El tipo de materiales que utiliza en el aula, es aquel que sea accesible al niño. El criterio básico que utiliza para la utilización del material es la edad del alumno (ap.23,9). Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación son muchas, desde el propio alumno, hasta el material de trabajo.

"... el propio niño, el entorno, DCB, de los libros de textos" (ap.23, 9)

7.5. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, es muy importante, ya que de ella depende la madurez del niño. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula son: (i) la edad del alumno, (ii) las condiciones del aula, (iii) el momento de aplicación, (iv) qué es lo que quiere conseguir para poder hacer (ap.27,9).

Aplica la psicomotricidad en todas las áreas, pero de forma muy especial con el desarrollo lógico-matemático. Plantea alguna relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, ya que implícitamente la tienen.

"...Si yo quiero que el niño aprenda a coger el lápiz tengo que trabajar los tres aspectos" (ap.27,9)

La psicomotricidad, es considerada como parte fundamental para preparar al niño hacia las áreas, su equilibrio y la sociedad. Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son los senso-motor, como por ejemplo los conceptos arriba-abajo, dentro-fuera (ap.27,9). A modo de ejemplo una actividad de psicomotricidad la realizaría con pelotas y sogas.

1.3.10. Carpeta docente 10

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 8 años y su desarrollo profesional le permitió impartir docencia en Educación Infantil, en el ciclo inicial (3 años) y en el ciclo medio. Accedió al plan de formación de 1971 y los motivos por los que considera importante su dedicación a la Educación Infantil, es por el gusto hacia este nivel educativo y los niños de esta edad.

Su formación a lo largo de su trayectoria docente gira básicamente hacia la asistencia a cursos y la lectura de libros (ap.1,10). Actualmente desde hace 3 años, imparte docencia en un centro público, de menos de 8 unidades y de procedencia rural.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Como profesor de Educación Infantil, considera que lo importante es ser coherente consigo misma, es una etapa que le gusta impartir. Considera que en líneas generales es un docente como otro de cualquier nivel, sólo que para estas edades, se exige más actividad y el profesor tiene que darle lo que el niño demanda de acuerdo a las características psicológicas (ap.5,10). Puede hacer las cosas diferentes, a partir de hoy, ya que con el Curso de Especialización adquirió muchos aspectos que desconocía, y clarificó cuestiones que tenía confusa.

"Ha contribuido a nuestra formación como profesionales de esta etapa, y que duda cabe, cuanto mayor sea la formación del maestro, mejor su labor educativa" (ap.5,10)

1.2. Lenguaje

El papel que juega para el lenguaje en la Educación Infantil es fundamental, porque a través de él, el niño comienza a relacionarse con el exterior. De ahí que en Educación Infantil se haga especial esfuerzo en el desarrollo del lenguaje (ap.16,10).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, por varias razones que englobaría el ser una actividad motivadora, donde aplica lo aprendido y establece relaciones significativas. Es una necesidad que tiene el niño para el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y el lenguaje.

"Es un instrumento de aprendizaje, es el medio más eficaz y generalizado de conseguir las finalidades de la Educación Infantil, tienen cabida, aptitudes, hábitos y aprendizajes diversos" (ap.18,10)

1.4. Educación sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil, radica en que se ocupa del desarrollo global del niño. La sexualidad es un elemento integrante de cada individuo, por tanto, en esta etapa debemos dar respuesta a todas sus necesidades, incluyendo, por supuesto lo sexual. Debemos fomentar la colaboración y cooperación entre ambos sexos y también en Educación Infantil se contribuye al descubrimiento de la identidad sexual de cada niño. Considera que no es un aspecto que trabaja poco en el aula, pues aunque no desarrolle una unidad didáctica específica con este tema, constantemente le da respuesta a sus necesidades y curiosidades. En ocasiones utiliza el material de Harimaguada. Necesita más formación para el desarrollo de este eje

transversal, pues cree que cuanto mayor sea la formación del maestro, mejor podrá hacer frente a su tarea educativa. Todo es mejorable (ap.21,10).

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil, es algo que no se debe olvidar, ya que ésta es el primer agente de socialización y el núcleo donde el niño realiza sus primeros aprendizajes. Es fundamental la relación familia-escuela, porque la educación es una tarea compartida entre padres y educadores, con el fin de llevar a cabo acciones conjuntas. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, en determinados temas o actividades (talleres). Argumenta que en la escuela unitaria, por sus características del entorno rural, pocos alumnos y un sólo profesor, permite una comunicación muy fluida entre familia-escuela (ap.22,10).

Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres, es en el periodo de adaptación, a lo largo del proceso educativo (cuando es requerida su colaboración), en reuniones de padres, o en las entregas de notas (ap.22,10).

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos didácticos que con más frecuencia utiliza son las diapositivas, proyector, televisión, vídeo, retroproyector y radio-cassettes. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, porque disponemos de unos instrumentos que en ocasiones son herramientas adecuadas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (ap.24,10). Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, sólo utiliza lo que tiene a su alcance y le gustaría tener un ordenador en el aula.

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico-matemático en la Educación Infantil, radica en la contribución al desarrollo de sus estructuras cognitivas y también de las demás capacidades y desde pequeños aprenden con los objetos de su entorno, los transformamos en material didáctico con el que desarrollamos razonamientos lógicos. Es igual de importante el lenguaje que el desarrollo matemático. En estas edades ambas capacidades están muy relacionadas con el desarrollo de estructuras cognitivas y no se puede establecer más importancias a una sobre la otra (ap.25,10).

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático es crear todo tipo de relación (clasificaciones, seriaciones, comparar, juegos de construcciones, rompecabezas, emparejamientos, distinguir propiedades, seleccionar), cuantificación de objetos, posibilitar a los alumnos momentos de reflexión que sirvan para tomar conciencia de lo adquirido, plantear problemas, es decir, iniciarlos a aprender a razonar, además de la interacción social

con compañeros y maestros, a través todo ello, de actividades atractivas y de juego (ap.25,10).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, le parece de suma importancia, ya que la salud es el estado de bienestar físico, mental y social. Precisamente es en la Educación Infantil donde se debe desarrollar en el aula y en actividades cotidianas unos hábitos y actitudes que faciliten este estado bienestar. La Educación para la salud debe fomentar la autoestima del alumno, ofreciendo al alumno una imagen positiva de si mismo, lo que le lleva a tener una mayor seguridad en sus capacidades, ser aceptado por el grupo. Este estado de bienestar le pone en condiciones de ser más receptivo a los estímulos que recibe en el aula para desarrollar sus capacidades. Una actividad donde se pone de manifiesto este tipo de educación, podría ser el lavarse los dientes (ap.26,10).

"... es una actividad diaria donde en las primeras sesiones del curso, por medio de láminas secuenciadas les hacemos ver la importancia de esta actividad para evitar caries, mal aliento y la forma correcta de su limpieza" (ap.26,10)

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Las orientaciones del conocimiento más pertinente que utiliza para la metodología de Educación Infantil es (i) propiciar situaciones y experiencias, porque el niño en estas edades hacen los aprendizajes a través de la actividad, (ii) motivar lo que aprenden con lo que ya saben, porque el niño en estas edades aprenden a través de la motivación. y (iii) proporcionar contenidos significativos, porque el niño en estas edades es necesario proporcionarle aprendizaje significativo (ap.15,10).

2.2. Lenguaje

El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil es fundamental, porque a través de él, el niño comienza a relacionarse con el exterior. De ahí que en Educación Infantil se haga especial esfuerzo en el desarrollo del lenguaje.

Los principios básicos en los que se apoya el juego en la etapa infantil, según su opinión, es que debe ser motivador. Por todo ello, en él aplica los aprendizajes significativos y se puede realizar nuevos aprendizajes. Favorece la socialización y la interacción del grupo. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego serían los juegos simbólicos, por ejemplo el jugar a la tienda, la casa, los títeres (ap.16,10).

2.3. Juego

Es un instrumento de aprendizaje, es el medio más eficaz y generalizado de conseguir las finalidades de la Educación Infantil al desarrollarse aptitudes, hábitos a través de aprendizajes diversos. Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula es la necesidad, según las características y los contenidos que quiera que los niños aprendan.

Podría clasificar los diferentes juegos que realiza en juegos manipulativos de observación y experimentación (descubre características de los objetos y aprende relaciones entre ellos); juegos de arena y agua; juegos de construcciones (puzzles, seriaciones, ordenamiento, clasificaciones); juegos simbólicos (la casa, la tienda); juegos psicomotrices, juegos cooperativos y juegos libres (ap.18,10). Los aspectos que debe cubrir el juego es que sea atractivo, permita disfrutar del mismo, desarrolle sus capacidades, que le permita aplicar sus conocimientos y que sirva para enseñar nuevos conocimientos (instrumentos de aprendizaje).

Los materiales que utiliza son los de material de desecho, con aportaciones de las Guías didácticas y juegos educativos de mercado (ap.18b,10). Argumenta que en estas edades la dicotomía juego-trabajo escolar es implícita, al considerar que ambos aspectos son inseparables.

"...por ello no hacemos la distinción entre juego y sus actividades de aprendizaje" (ap.18b,10)

Un juego tipo que realiza en su aula podrían ser los juegos de emparejar zapatos, el zapato de cristal, juegos de corros (con los ojos vendados distinguir y reconocer lo que otro niño le daba para comer); juegos de agua (dar chocolate con cuchara otro niño) (ap.18c,10).

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Su estilo personal es identificado como un docente renovador y tolerante. Como *capacidades importante se considera un profesor creativo, afectivo, equilibrado y receptivo*. Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil un cinco, al considerar que éste está cerca de la práctica (ap.8,10).

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo de trabajo formado en el Curso de Especialización, opina que mostró una actitud de trabajo con interés, al menos ella personalmente ha estado muy

interesada, porque le ha gustado las actividades y necesita recursos para su aula. La cercanía humana con el grupo es buena y la colaboración entre los compañeros y el profesor también (ap.4,10).

4.2. Tiempo

La importancia del tiempo en el aula es muy importante. Cuando piensa en una actividad, tiene que tener en cuenta el tiempo que puede dedicarle en el momento del día en que es más adecuado hacerla. Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, al tener niños de distintos niveles, tiene que distribuir el tiempo y el espacio en función de sus características (ap.28,10).

Existe en la Educación Infantil una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo, porque el centro impone unas condiciones como es la falta o la presencia de espacios adecuados. Su centro actual es una escuela unitaria, y también aporta unos condicionantes temporales para cada nivel muy marcados. El desarrollo temporal en el aula es flexible en función de las características psicológicas de los niños y su nivel (ap.28,10).

El concepto tiempo en la Educación Infantil, lo determina como unidades temporales en las que organiza y tiene en cuenta al estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula están en función de los ritmos biológicos de los niños y del horario. Éste es un marco de referencia, tanto para el niño como para el maestro, pero no puede ser rígido sino abierto a modificaciones espontáneas. Las rutinas diarias ayudan a que los niños entiendan los horarios (ap.28,10). Igual de importante considera el factor espacio y tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, ya que ambos condicionan el desarrollo instructivo.

" Quizás el tiempo es un condicionante más marcado, pues los problemas de espacio me parecen más fáciles de darles soluciones" (ap.28,10)

La estructura temporalmente de un día de clase sería :

*" - Llegada: conversaciones con los padres y niños.
 - Asamblea: donde trabajamos con los niños el saludo, lo que les ha pasado. Trabajo día anterior. Pegaron las letras y el dibujo en la portada.
 9.45-11 Colorearon dibujos con temas canarios y realizaron distintas pintaderas con plastilina.
 11-11.30 Recreo. Los alumnos de 2º etapa habían realizado en las dos horas anteriores un taller de Cocina Canaria y fueron invitados, los más pequeños para que vieran lo que habían preparado. Por supuesto, que contribuyeron a consumir los platos que habían cocinado.
 11.30-12.15 Se ensayaron los dos bailes canarios, que al día siguiente se harían.
 12.15-13 Se ensayó la obra instrumentada "Una noche de Abril", basada en una leyenda canaria.
 (Al día siguiente, se celebraba el Día de Canarias con la fiesta de Fin de Curso, en su momento no se hizo por circunstancias que no vienen al caso)" (ap.28c,10)*

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) responder a factores fisiológicos y afectivos, tales como las necesidades de higiene adaptadas a su edad, alimentación, descanso y seguridad y (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas. Justifica la respuesta argumentando que tiene que dar respuesta a las necesidades de socialización, que permita la realización de tareas tanto en grupo e individuales que favorezcan su autonomía con el orden de los elementos, el movimiento, etc. Dichas necesidades las tipifica según sea su función: descubrimiento, exploración y conocimiento (ap.19a,10).

La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, de ahí que los espacios deben ser ricos en estímulos, tanto en cantidad como en calidad. Debe estar organizado de manera que favorezcan la investigación, la manipulación y la experimentación. La organización del aula por espacios o rincones contribuye a ello. Se aprovecha no sólo el aula sino todo el entorno escolar. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos, el ciclo que se imparta, las actividades grupales o individuales, espacios fijos en el aula, la motivación, la unidad didáctica del momento (ap.19b,10). Un día normal de clase, distribuye el espacio en el aula en espacios fijos y otros que cambia, en función de la unidad didáctica y el interés del momento, etc. (ap.19c,10).

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, porque analiza todos los ámbitos del desarrollo. La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradual y con cierta consistencia lógica, porque da respuesta a las características psicológicas de los niños, respetando su desarrollo. Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en su aula, es importante tenerlas en cuenta para tener un patrón para guiarse, pero nunca interpretándolo como algo rígido, sino que considera importante respetar los ritmos individuales de desarrollo (ap.2-7,10).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesita el curso, aunque tiene que responder a un mero trámite burocrático para poder acceder a la Especialización. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, ya que por lo menos se está cuestionando algunas cosas de su tarea. Después de asistir a las diferentes ponencias y a los seminarios permanentes ha leído, visto y manejado el material dado para las actividades de lenguaje, la utilización de esquemas de unidad didáctica y el Proyecto Curricular de Centro (ap.10,10).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Un día de clase puede presentar las siguientes secuencias de trabajo:

"Asamblea/rutinas/trabajo individual por nivel/lenguaje/recreo /actividades/matemáticas /plástica / música" (ap.6-9,10)

6.2. Objetivos

Los objetivos que con más frecuencia desarrolla son identificar (distintos aspectos), expresar (sentimientos, situaciones, emociones), descubrir (su entorno inmediato, de alimentación), conocer (los elementos que configuran cualquier aspecto), relacionar (distintos tipos entre objetos), observar (a las plantas), explorar (su propio cuerpo), comunicarse (con los compañeros y los adultos), valorar (el cuidado de los animales, la actitud de respeto), actuar (de forma autónoma). Los objetivos que con menos frecuencia desarrolla son regular, controlar, coordinar, comprender, adquirir, aportar, establecer, representar, utilizar, enriquecer (ap.14,10).

6.3. DCB

La importancia que tiene para ella el diseño curricular establecido en la Logse, no es más que la de un documento que recoge la etapa de infantil con una entidad propia. Marca los mínimos y es flexible porque permite a cada centro establecer su propio diseño curricular. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la comunidad canaria, le merece una buena opinión, al estar secuenciados a partir de los Diseños Curriculares Base y adaptados a las características de nuestra comunidad (ap.20,10).

Los documentos que utiliza para elaborar los diseños curriculares son el decreto de Educación Infantil, las Cajas Rojas, diseños curriculares de Educación Infantil y las guías didácticas. Planifica cada quince días, con una serie de criterios básicos que le marcan el diseño curricular. Considera que los aprendizajes se asientan en conocimientos previos que desarrolla capacidades, y que se da más importancia al proceso que a la valoración del resultado final. Éstos permiten diseñar situaciones de aprendizajes variados, potencia la creatividad, la experimentación, la investigación y el descubrimiento. Basa la actividad en la etapa infantil en el juego. Procura la interacción del grupo (ap.20,10).

La unidad didáctica la elabora en equipo, y de esta forma se secuencian los objetivos de área, los didácticos, las actividades, la metodología, la motivación y la evaluación (ap.20,10). Considera que el PEC y el PCC tiene el mismo peso específico en el desarrollo instructivo.

"...ambos son documentos íntimamente relacionados y complementarios. Son adaptaciones y concreciones del Diseño Curricular Base a las peculiaridades de nuestro contexto (centro)"
(ap.20,10)

Los Diseños Curriculares Base son considerados por ella como un documento marco que establece los mínimos, ya que da orientaciones generales para toda la población escolar española. Está elaborada por la administración y da más garantía para todo el territorio. Por otra parte, permite adaptarlo al contexto, es flexible y revisable. Supone una propuesta curricular abierta, flexible, integrada en el contexto escolar (ap.20,10).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado a lo largo del desarrollo del programa, podría ser aplicado en la actualidad en el aula, aunque a veces es necesario adaptarlo a la Educación Infantil. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias, porque se ha realizado y experimentado. Así podemos apreciar aquellas que podríamos utilizar en nuestra aula y desechar las que no nos parece conveniente para infantil. La bibliografía proporcionada, los textos y el material utilizado por parte del profesor, considera que son adecuados y coherentes con sus planteamientos. El profesor orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno (ap.3,10).

7.2. Práctica diaria

Las características del aula donde imparte actualmente docencia, es la de una aula con buena iluminación, de espacio reducido porque en el tiene que almacenar el material didáctico y el de la dirección del centro. Lo que más que le gusta de la enseñanza son los niños y el dar clases. Su forma de enseñar es la que tiene por los condicionantes externos a ella. Considera que los medios condicionan el desarrollo instructivo (ap.11,10).

Los criterios que pasan por su pensamiento a la hora de desarrollar su tarea docente, son las características y necesidades de los niños. Lo valioso de su enseñanza es que el aprendizaje que realiza lo haya hecho de forma agradable. Cuando mejor se siente como profesor, es cuando ve que los niños han hecho aprendizaje significativo y sus momentos favoritos, cuando no hay conflicto en el aula. Si pudiera cambiaría de su trabajo, el trabajar con un sólo nivel, eliminar los CAR o por lo menos su obligatoriedad (ap.11,10).

7.3. Plástica

Los materiales que utiliza en su aula son las masas y pastas (arcilla, arena mojada, pasta de harina, plastilina), pinturas (digital y tempera), barras secas y

rotuladores (ceras duras, grasas, tizas, lápices de colores, rotuladores), papeles (de embalar, cartulina, periódicos, folios, seda, charol, celofán, pinocho), colas (engrudo, empapelar, lápiz-barro), herramientas (punzón, tijeras, esponjas, palos, rodillos), material de desecho (periódicos, revistas, cajas, t elos, envases de cartón o plástico), material no específico de expresión plástica: maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos, vasos de plásticos) (ap.23,10).

Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material, es que no sea tóxico ni peligroso, que sea de buena calidad, resistente a la manipulación, variado, fácilmente limpiable, almacenable, conservable, por su tamaño, peso, modo de utilización se adapte a la edad de los usuarios, sencillos y si es posible incluso aprovecha el material de desecho.

Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación, es que esté organizado y ordenado pues favorece la autonomía de los niños, desarrolla hábitos de orden y limpieza, la creatividad, descubre nuevos materiales y experimentan con éstos, que les sirva para representar y evocar diversos aspectos de la realidad conocidos o imaginados (ap.23,10).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, es de gran importancia porque atiende a contenidos que desarrollan estructuras motrices, afectivas y cognitivas. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula, son el espacio, el tiempo y el material. Las áreas que aplica más la psicomotricidad, son aquellas que abarca a todas las áreas, pero quizás por destacar alguna podría ser la comunicación y representación (ap.27,10).

Opina que la relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego es mutua, ya que el contacto corporal es el primer medio de comunicación que utiliza el niño y poco a poco irá utilizando el lenguaje oral para expresar sus deseos, sus necesidades afectivas. El juego desarrolla esa capacidad de lenguaje y comunicación. Es el medio natural por el que el niño va adquiriendo experiencias.

Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como el desarrollo de estructuras motrices, afectivas y cognitivas en los alumnos (ap.27,10). Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son el desarrollo de la comunicación, de la creatividad y del acceso al pensamiento operatorio (ap.27,10). Una sesión de psicomotricidad podría desarrollarse de la siguiente manera:

" Les presentamos un circuito donde tenían que utilizar aros, bancos, cuerdas, tenían que correr, saltar con un pié, con los dos, hacia delante, hacia atrás, más rápido, más lento, trepar, parar etc. Luego ¿Lobo estas ahí?. Al final de la sesión hicimos ejercicios de relajación y se comentaban los aspectos realizados en la sesión y el desarrollo de la misma" (ap.27,10)

1.3.11. Carpeta docente 11

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 22 años, tiene la experiencia de impartir docencia en el ciclo inicial (14 años), ciclo medio (7 años), ciclo superior (2 años) y en Educación Infantil 3 años, como el caso número 16 de la presente investigación. Accedió a la formación del plan 1967, y los motivos por los que imparte docencia en la Educación Infantil, viene justificado por su identificación personal y asegurar el puesto de trabajo. Su formación a lo largo de su trayectoria docente, está determinada por la asistencia a cursos, seminarios y la lectura de libros. En su actual centro lleva 9 años, y las características del mismo responden a las de un centro público de más de 8 unidades y de procedencia rural.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Argumenta que ella como profesora de Educación Infantil, lo que debe hacer es ayudar a los alumnos en el crecimiento personal. De ahí que dedicarse a este nivel educativo signifique, hacer avanzar al grupo según sus capacidades. Puede hacer las cosas diferentes a partir de hoy, reflexionando sobre cómo trabaja, siendo necesario partir de lo ya adquirido para mejorar o cambiar las actividades y la metodología (ap.5,11).

1.2. El Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil, ayuda a fomentar en el alumno la espontaneidad, la libertad de ideas y los sentimientos. Es donde el niño puede afianzarse para expresar sus deseos (ap.16,11).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, puesto que el niño necesita cubrir sus necesidades de expresión, imaginación, confianza y de relaciones con los demás (ap.18,11).

1.4. Educación sexual

La importancia de la Educación sexual en la Educación Infantil, radica en que en esta etapa los niños y las niñas muestran interés por su propio cuerpo y por las diferencias del otro sexo. Este interés es sólo en situaciones cercanas (maestra o madre embarazada). Es importante que en clase haya un clima de naturalidad y confianza que

beneficie el diálogo y la expresión de sentimientos, curiosidades e intereses de carácter sexual. Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula y necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal, aunque honestamente la información que tiene para llevarlo a la práctica, no la ha aprovechado (ap.21,11).

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil, es tan importante que no se puede prescindir de la familia, al influir ésta en un porcentaje mayor que el propio colegio, por eso el rendimiento del alumno, será mayor o menor dependiendo de la familia de procedencia. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula y además en diferentes momentos del curso académico (ap.22,11).

"... hago cuatro encuentros con los padres: primera semana del curso, antes de Navidad, antes de Semana Santa y al final del curso" (ap.22,11)

1.6. Nuevas tecnologías

El tipo de recursos didácticos que utiliza con más frecuencia es el vídeo. En el centro no hay ordenador. No considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, aunque supone que con el tiempo así será, pues posibilitan situaciones que estimulen las capacidades infantiles. Se considera una profesora normal en relación a las innovaciones de los avances tecnológicos. Manipular el ordenador es una actividad bastante atractiva y con unos programas adaptados a estas edades, participan activamente en situaciones de aprendizaje (ap.24,11).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil es importante por ser un poderoso medio de comunicación, de desarrollo intelectual y además desarrolla las facultades de pensamiento lógico, precisión y visión espacial. Es más importante para ella el desarrollo matemático que el lenguaje, ya que el desarrollo matemático requiere manipulación y la información permite obtener información adicional y predecir resultados. El aspecto prioritario que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático es la manipulación, para luego comparar, clasificar, ordenar, unir, separar y observar, adecuando los procedimientos para la observación y la experimentación (ap.25,11).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, le parecen adecuados, puesto que están orientados al desarrollo de hábitos de vida. De este modo el docente también desarrolla otros, relacionados con el género de relaciones (amistosas, cooperativas), que deben establecer con los demás compañeros. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, porque al adquirir buenos

hábitos llegan a convertirse en valiosos recursos de identidad personal. Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación sería el programa de salud dental, utilizando explicaciones, proyecciones de diapositivas, obsequio de cepillos y pasta de dientes, para que todos los días después del recreo, los alumnos acudan al baño y se laven los dientes (ap.26,11).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

La metodología que aplica en la Educación Infantil considera que debe cumplir con tres principios básicos:

- "a. Propiciar situaciones y experiencias, según la nuevas orientaciones hay que lograr que sean capaces de unir los nuevos contenidos con lo que ya tienen*
- b. Motivar lo que aprenden con lo que ya saben, es decir que sepan relacionar los dos aspectos*
- c. Proporcionar contenidos significativos partiendo de los conocimientos previos, provocando una actitud motivadora y conflicto cognitivo" (ap.15,11)*

2.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil está basada en una estrategia espontánea y frecuente, para darles libertad de ideas, sentimientos. Es donde el niño puede afianzarse para expresar sus deseos (ap.16,11).

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, puesto que el niño necesita cubrir sus necesidades de expresión, imaginación, confianza y de relaciones con los demás. Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula, están en función de las necesidades que quiera cubrir. No todos los juegos cubren por igual las necesidades de los alumnos (ap.18,11).

- "...desarrollarse, crecer sano y cubrir sus necesidades (emocionales, imaginación y de relaciones) para desarrollarse de forma completa" (ap.18,11)*

Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, podría ser una actividad de psicomotricidad. Clasifica los diferentes juegos que realiza en juegos físicos, mentales, canalizadores de energías, y de cooperación (ap.18,11). Los aspectos que debe cubrir el juego además de los factores físicos y fisiológicos, son los emocionales, de expresión, imaginación, confianza y de relaciones con los demás (ap.18b,11). El material de los juegos no es confeccionado por ella, pues cree que su clase está bien dotada de juegos didácticos y juguetes. El tiempo que dedica con sus alumnos al juego lo distribuye a lo largo de la semana.

"... lo que es juego dentro del aula, cuatro horas y media, repartidas en los días de la semana" (ap.18b,11)

Uno de los juegos que realiza en su aula lo denomina el juego de "El ciego y el lazarillo":

" Se distribuyeron por parejas, un niño se hizo de ciego, cubriéndose los ojos, el otro hizo de lazarillo, que iba orientando al ciego en el espacio de la clase. El lazarillo nos hablaba, a no ser que fuera para preguntar al ciego ¿Dónde estás? ¿Té encuentras cerca o lejos de la puerta?. Si el ciego no acertaba podía mirar para ver dónde se hallaba. Se volvía a tapar los ojos y seguía el juego. Yo intentaba que le lazarillo seleccionara objetos diferentes donde se apreciaran contrastes de texturas, tamaños, temperaturas. Se combinan los roles. Y una vez finalizado el juego se comentaron las experiencias vividas" (ap.18b,11)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como una profesora reflexiva, investigadora, renovadora, tolerante. Las capacidades que debe tener un profesor de Educación Infantil, es que sea motivador, sugerente, investigador y activo (ap.8,11). Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil de forma positiva.

" un 5 porque me permite llevarlo a la práctica en mi aula" (ap.8,11)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo de trabajo mostró una actitud de interés, porque el desarrollo instructivo fue activo, práctico y fácil de llevar. La cercanía humana con el grupo es buena. Ella personalmente ha estado muy interesada, al tener claro que dicha formación repercute posteriormente en los alumnos (ap.4,11).

"¿La colaboración entre los compañeros y el profesor es? ¿Porqué? Nos sirve para aplicarlo en el aula" (ap.4,11)

4.2. Tiempo

La importancia que tiene ella, el tiempo en el aula, está limitada al horario de la clase, que le sirve de referencia para decidir que se va a hacer y de cuánto tiempo se dispone para hacerlo, pero siempre contando con cierta flexibilidad. Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, pues ha de responder a las necesidades y objetivos que se quieran desarrollar (ap.28,11).

En la Educación Infantil la relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo es natural y lógica, ya que muchas veces las necesidades están impuestas por el propio edificio o por el horario. Esto no es impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacios y tiempos con que cuenta. El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función de los imprevistos y las motivaciones espontáneas.

"...sí, tiene que ser flexible y es importante que esté abierto a cambios y modificaciones según los imprevistos y las motivaciones espontáneas" (ap.28,11)

Opina que el concepto tiempo lo delimita en Educación Infantil el satisfacer las necesidades del niño, pues hay que respetar el ritmo biológico de estos, cuyo ciclo de trabajo es irregular. Es necesario compaginar las actividades que exigen atención con aquellas que se basan en la manipulación (ap.28,11). Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son, aquellos que satisface lo más posible las necesidades de los niños de acuerdo a su edad.

"...respetar su ritmo biológico y con períodos cortos compaginar las actividades de atención con las de manipulación" (ap.28,11)

Considera igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, pues uno depende del otro (ap.28,11). La estructura temporal de un día de clase se distribuye del siguiente modo:

- "Llegada: conversaciones con los padres y niños.*
- Asamblea: donde trabajamos con los niños el saludo, lo que les ha pasado. Trabajo día Anterior. Pegaron las letras y el dibujo en la portada.*
- 9.45-11 Colorearon dibujos con temas canarios y realizaron distintas pintaderas con plastilina .11-11.30 Recreo. Los alumnos de 2ª etapa habían realizado en las dos horas anteriores un taller de cocina canaria y fueron invitados, los más pequeños para que vieran lo que habían Preparado. Por supuesto, que contribuyeron a consumir los platos que habían cocinado.*
- 11.30-12.15 Se ensayaron los dos bailes canarios, que al día siguiente se harían.*
- 12.15-13 Se ensayó la obra instrumentada "Una noche de Abril", basada en una leyenda canaria" (ap.28c,11)*

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, ya que es necesario que los espacios sean definidos, agradables y ordenados, de dimensiones adecuadas y que el niño conozca estos espacios para sentirse seguro y (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, pues no deben existir barreras arquitectónicas que impidan al niño alcanzar el material y también espacios comunes que puedan ser utilizados por todos los niños donde se fomente la interacción entre ellos (ap.19a,11).

La utilización del espacio debe ser óptima para estimular la exploración y el descubrimiento en el alumno. Conviene que los materiales fomenten y estimulen la creatividad y la actividad lúdica, e incluso añade que es importante el orden en que se organicen y se presenten (ap.19b,11). Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos.

"...creo que la organización del espacio, siempre depende del grupo de alumnos que en esa aula estén" (ap.19b,11)

Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula teniendo en cuenta que y cuenta con 8 alumnos de primero de primaria y 4 alumnos de segundo de primaria (ap.9c,11).



5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa del Curso de Especialización cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, por el desarrollo semejante en todos los niños. La secuencia de presentación de los contenidos en el curso ha sido gradualmente y con cierta consistencia lógica, al responder al análisis de la evolución de los niños de los 0 a los 6 años y servir de referencia para el profesor (ap.2-7,11).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesita el curso, pues todas las aportaciones son válidas y si son innovadoras mejor. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil. Después de asistir a las diferentes ponencias y seminarios permanentes, ha leído, visto y/o manejado el material dado, como recurso para su clase, preparar las memorias y clarificar la Logse (ap.10,11).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Una clase se desarrolla por ejemplo, después de la segunda quincena de cualquier trimestre del siguiente modo:

"...Comenzamos cogiendo los cojines y sentándonos en semicírculo para recordar lo tratado ayer del tema, y que cada uno aportara el material traído de casa (coches, camiones, aviones, juguetes) y así poder presentar el rincón del conocimiento del medio. Los que trajeron fotos o dibujos de revistas, las aportaron, entre todos, las recortaron bien y se distribuyeron en tres grupos, cada uno elaboro un mural: uno, los de la tierra; otros, los del mar y otros los del aire. Una vez terminaban iban ocupando su sitio y comenzamos con la poesía "la niña que se va al mar", vimos dos estrofas y se hicieron para mejor asimilación, con gestos y distintas sonorizaciones. Esta actividad me llevó una hora y media, a continuación les di cinco minutos para lectura en voz alta, para ya luego empezar con los de primero individualmente y más tarde con los de segundo lectura colectiva, completando éstos con el fichero de lectura eficaz. Mientras pasaba la lectura, anteriormente les había entregado una ficha de numeración y cálculo a los dos cursos (a cada uno su correspondiente) al mismo tiempo ellos venían para que aclarase algunas dudas sobre la ficha entregada.

Cuando acabé la lectura con primero, pasé con los de segundo, les tomé la velocidad lectora (la que más velocidad obtuvo fue una niña con 159p/m y el que menos un niño de 111p/m, lo normal es que lean 60 p/m), les hice el dictado de la lectura, se corrigió y en casa, corrigen las faltas.

Después del recreo tuvieron un tiempo (1 mn) para jugar con los juegos educativos (el aula tiene una buena dotación). Más tarde, se trabajó el tema transversal de Educación para la Salud relacionándolos con los medios de transporte (contaminación, locomoción)

Para recoger e irse a casa terminamos con la canción (de toda la vida) "Vamos a contar mentiras" (ap.6-9,11)

6.2. Objetivos

De las diferentes capacidades establecidas, las más utilizadas son: identificar (personas animales y cosas), descubrir (un objeto escondido mediante el juego), relacionar (objetos con palabras), observar en clase (metamorfosis del gusano de seda) o en el exterior del centro (medio rural) los seres vivos y los que no lo son, comunicarse (cuando hacemos la asamblea), aportar (vivencias) y representar (cuentos). Los objetivos que menos trabaja son: expresar, conocer, controlar, explorar, regular, coordinar, comprender, valorar, adquirir, actuar, establecer, utilizar, enriquecer (ap.14,11).

6.3. DCB

El diseño curricular posee una importancia enorme, al intentar dar respuesta a una necesidad educativa donde no sólo se concreta el trabajo a realizar sino que además les hace reflexionar sobre lo que ya tienen y lo que pueden cambiar. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la comunidad canaria le han clarificado muchos aspectos que no había asimilado. Los documentos que utiliza para elaborar los diseños curriculares son las Cajas Rojas de infantil y los Diseños Curriculares Base para Canarias (ap.20,11).

Cada quince días planifica, como la mayoría de sus compañeras y los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son la temporalización, diagnóstico, objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades y evaluación. La unidad didáctica la elabora teniendo en cuenta una serie de interrogantes a los que debe dar

respuesta según el elemento del diseño: temporalización (duración de aplicación), diagnóstico (¿a quién voy a enseñar?), objetivos (¿qué pretendo que aprenda?), contenidos (¿qué conocimientos y actitudes?), metodología (¿qué didáctica y medios voy a utilizar?), recursos (¿con qué cuento materiales y qué necesito?), actividades todas las que convengan y se puedan realizar y evaluación (¿cuándo evaluaré y a través de qué pruebas?) (ap.21,11).

Considera que el pec y el pcc tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo. Ahora bien la distinción radica en que el pec es de tipo organizativo y el pcc es el que da las pautas para el desarrollo instructivo en el aula. Los Diseños Curriculares Base consideran que le son útiles para clarificarse en su función docente (ap. 21,11).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad, al prevalecer la etapa oral en sus alumnos. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias porque, son todas a modo de juego. La bibliografía, los textos y el material utilizado, aportado por parte del profesorado en el Curso de Especialización, le ha sido de cierta utilidad. Opina que el profesorado del curso, la mayoría de las veces, no orienta el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno, sino las actividades (ap.3,11).

7.2. Práctica diaria

Su aula en la actualidad, en su opinión reúne condiciones, y es descrita como un entorno ubicado en una planta baja de 47 metros cuadrados, luminosa, ventilada, con mesas bipersonales, cuatro armarios altos dos bajos (material de juego), y dos pizarras. Lo que más le gusta de la enseñanza es lo agradecido que son los alumnos y como avanzan en su aprendizaje. Enseña como enseña, porque no sabe hacerlo de otra manera, aunque siempre intenta recoger y aplicar lo que le sirve cuando va a algún curso. Lo valioso de su enseñanza es que trata de sacar los niños adelante, poniendo su empeño personal (ap.11,11).

Se siente mejor como profesor, cuando la metodología que emplea es activa. Sus momentos favoritos en el aula, es cuando hay actividad en el aula. Si pudiera cambiaría de su trabajo la parte más pasiva que le obliga a sentarlos para trabajar los contenidos más específicos (ap.11,11).

"Se encuentra en una planta baja, mide 47 metros cuadrados, muy luminosa y ventilada, con mesas bipersonales, cuatro armarios altos y dos bajos, dos pizarras. Mucho material socializador. Ideal. Comenzamos haciendo la Asamblea, que como todos los lunes se realiza para contar aquello que más les ha gustado del fin de semana. Hoy concretamente se basó, no en las vivencias del sábado y el domingo, sino en el viaje realizado el viernes a Tenerife por "La

escuela navega", cuyo itinerario elegido fue el de la Ruta de Anaga y Planetario con el Museo de las Ciencias. Ellos se centraron en las experiencias vividas y ya, entusiasmados pensando en el curso próximo para hacer la del "Loro Parque", que ya más o menos tiene información por folletos y por lo que les he contado que podrían ver. Esto nos llevó tres cuartos de hora. Luego pasamos a completar un cuadernillo sobre el tema, que nos había facilitado el Ccp de Tenerife, a modo de dibujos, pues son niños de primero y segundo de primaria. Clima, ruta entre islas, medios de comunicación utilizados, dibujar lo que más les gustó, fauna del lugar, vegetación del lugar...al finalizar se realizaron dos murales: uno con las hojas recogidas en el lugar y otro, con las plantillas de tronco de árboles con calco, para que observaran las diferencias, esto tuvo un tiempo de dos horas restando los treinta minutos de recreo y ya la media hora final se dedicó a ensayar los bailes canarios de "El Pavo" y "La Carraqueña" junto con una obra instrumentalizada que también tenemos, para celebrar el día de Canarias al final del curso (fiesta que no se pudo celebrar en su momento)" (ap.13,11)

7.3. Plástica

Los materiales que utilizas en el aula van desde el papel de revistas, periódicos, seda, papel pinocho, celofán, cartulina, cartón, aluminio, lanas, telas, plastilinas, arcilla, temperas, tizas de colores, serrín, palillos, rotuladores finos y gruesos, hasta las ceras duras y blandas, colores. Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material son, la actividad relacionada con el centro de interés y con el ritmo de cada alumno. Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación son las Cajas Rojas y el centro de interés (ap.23,11).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, es que trata de que el inconsciente se acorte y sea más fuerte su personalidad, es decir su yo. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar actividades de psicomotricidad en el aula, está en función de la globalidad (somático, psíquico y afectivo). Con todo esto, se trabaja sobre el cuerpo y la mente (ap.27,11).

El área donde aplica más la psicomotricidad es la educación física. En las actividades que desarrolla en su aula no plantea relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego. Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como la relación de un niño/a con el exterior a través de su cuerpo con placer, pues aumenta la posibilidad de formación de la personalidad. Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad, deben ser los relacionados con la comunicación, que favorezcan el proceso de creación, fomente la capacidad de dar múltiples significados a los objetos y esté ligada a la independencia- autonomía (ap.27,11).

1.3.12. Carpeta docente 12

0. Identificación personal y del centro

Accedió al plan de formación del año 50 y comenzó a enseñar hace 24 años. Los niveles educativos donde ha ejercido como docente son educación especial, ciclo

inicial (5 años), ciclo medio (6 años), y en Educación Infantil (13 años). Los motivos por los que accede a la Educación Infantil son la atracción, la curiosidad hacia el mundo infantil, el destino del centro, necesidad del centro, y la adscripción que le exige la normativa oficial. Su formación a lo largo de su trayectoria docente, responde a la asistencia a cursos y seminarios, además de la lectura de revistas. El tipo de centro, donde lleva impartiendo docencia desde hace 10 años, responde a los rasgos de un centro público, de menos de 8 unidades y de procedencia rural (ap.1,12).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Como profesor de Educación Infantil, considera que no debe improvisar, sino planificar concienzudamente. Argumenta que para ser profesor de Educación Infantil es necesario tener un perfil especial, delineado por la vocación, profesionalidad, sensibilidad, reflexividad, autocrítico, amor y paciencia. Puede hacer las cosas diferentes a partir de hoy, reuniéndose para planificar con un colectivo mayor (ap.5,12).

1.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil es importantísimo al ser el principal medio de comunicación. Es una función y una destreza que el niño aprenda por una serie de intercambios con el entorno social (ap.16,12).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, pues es la primera manifestación natural de la actividad del niño. Es el medio más eficaz, el mejor camino para la adquisición de aptitudes, hábitos o aprendizajes (ap.18,12).

1.4. Educación sexual

La importancia de la Educación sexual en la Educación Infantil, es fundamental, como parte integrante de la formación e información que se le dará al alumno, si queremos formar una persona sana e íntegra. Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula y que no necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal (ap.21,12).

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil, es muy importante ya que ésta es el primer agente socializador. En este núcleo se adquieren hábitos que ayudarán al

refuerzo de la autonomía personal, relacionado con la alimentación, la higiene, el descanso, el refuerzo de la autoestima, además del favorecimiento de las experiencias interpersonales y las relaciones grupales. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula al tener buena relación con ellos. Comparte y le ayudan para alcanzar los objetivos propuestos, ya que ella sola no podría lograrlos. A lo largo del curso, existen múltiples momentos en los que cuenta con los padres (ap.22,12).

"...en el período de adaptación; fiesta de otoño, Navidad, Carnaval, fiesta de Canarias, fin de curso y en la colaboración en las plantaciones, limpieza del huerto, poda de parras y los rosales" (ap.22,12)

1.6. Nuevas tecnologías

Argumenta que los recursos didácticos que utiliza con más frecuencia son de los más tradicionales y a veces son deficientes. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, aunque se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, al no tener medios disponibles en el centro (ap.24,12).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil es decisiva en la posterior evolución de su persona. Es igual de importante para ella el lenguaje que el desarrollo matemático. Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, van desde partir de la necesidad del desarrollo del niño, la construcción de aprendizaje significativo, hasta posibilitar que los alumnos adopten por sí solos estos aprendizajes significativos (ap.25,12).

"...cada uno tiene mucha importancia en su parcela, ambos se complementan para formar el perfil de una determinada persona" (ap.25,12)

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, le parecen correctos, al no darse aislados. Aparecen éstos impregnando toda la acción educativa de actividades, hábitos y experiencias que se traducirán en un futuro próximo en una constante promoción de salud. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, fomentando los más básicos hábitos de higiene y favoreciendo una alimentación correcta. Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación, podría ser tomando el flúor (ap.26,12).

"... cada ocho días como lo prescribió el dentista. Ya existe un hábito. No tomar golosinas en clase a excepción de los cumpleaños" (ap.26,12)

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Considera más pertinente para la metodología en la Educación Infantil como muchas de sus compañeras, el motivar lo que aprenden con lo que ya saben. No se cuestiona el propiciar situaciones y experiencias, ni el proporcionar contenidos significativos (ap.15,12).

"supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender, a partir de lo que ya se conoce" (ap.15,12)

2.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil es importantísimo, al considerarlo como el principal medio de comunicación. Es una función y una destreza que el niño aprenda por una serie de intercambios con el entorno social. Los principios básicos en que se apoyaría el juego en la etapa infantil, según su opinión, es la toma de conciencia a través de la percepción, observación, espontaneidad, creatividad, relaciones con los demás y el mundo que le rodea. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, es la dramatización donde intervienen personajes, conflictos, espacios, tiempos, argumentos, recursos gestuales, lingüísticos, plásticos y rítmicos musicales (ap.16,12).

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, al considerarlo como la primera manifestación natural de la actividad del niño. Es el medio más eficaz, el mejor camino para la adquisición de aptitudes, hábitos o aprendizajes. Los criterios básicos que le permite seleccionar el tipo de juego en el aula, son las características generales de los niños de estas edades. Clasifica los diferentes juegos que realiza en grupo en juegos con desplazamientos (corro, pelotas, combas, escondites), con objetos sin desplazamientos (canicas, trompos, construcciones, tableros de costura, modelado), con objetivos didácticos (arena y agua, disfraces), juegos de contrastes, (secuencias temporales, bloques, números en color) y los creados por los niños individualmente o colectivos (variante de juegos conocidos) (ap.18,12).

Los aspectos que debe cubrir el juego son que divierta, implique y permita la relación con los demás. Argumenta que éste debe despertar la imaginación y enriquecer al alumno (ap.18b,12). Confecciona el material de los juegos atendiendo a la clasificación, distribución por días y seguimiento de las actividades que desarrolla en el aula. El tiempo que dedica con sus alumnos al juego es prácticamente la jornada escolar.

"...aunque en la distribución del horario ponga un tiempo determinado para cada área, en realidad todas y cada una de las actividades que realizan tienen su soporte en el juego" (ap.18b,12)

Un juego que realiza en su aula sería el denominado la estatua de sal:

"...un niño vuelto hacia la pared dice en voz alta: "pampa 1, pampa 2, pampa 3 y se vuelve y los compañeros que intenta acercarse a él, en ese momento tienen que quedar como estatuas, el que se mueve, vuelve a la salida. Vuelta otra vez...hasta que uno llega a tocar la pared. El que está de espaldas corre a coger a otro compañero (si lo consigue) al que coja se queda de contador" (ap.18c,12)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como un profesor reflexivo, investigador, renovador y tolerante. Las capacidades que debe tener un profesor de Educación Infantil son vocación, autocrítico, reflexivo, profesional (ap.8,12). La relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil, merece desde sus planteamientos una valoración de 3, justificada por la adquisición de una formación concreta.

"porque he aprendido, aclarado las dudas para llevarlo a la práctica" (ap.8,12)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo mostró una actitud de trabajo con interés, por la actitud de la profesora y las ganas de aprender. Ella personalmente ha estado muy interesada, porque es su asignatura pendiente. La cercanía humana con el grupo es buena, el ambiente sereno, distendido e interesante. La colaboración entre los compañeros y el profesor es buena, por ser un gran profesional y existir un fuerte compañerismo (ap.4,12).

4.2. Tiempo

La importancia del tiempo en el aula, es importante al conseguir satisfacer las necesidades del niño de forma serena y sin apuros, teniendo en cuenta que tiene que existir un tiempo para todos.

"...que no es el mismo para todos, cada uno tiene su ritmo y además que el tiempo y sus divisiones tiene que permitir todo tipo de contacto , relaciones y experiencias" (ap.28,12)

Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo. Es necesario planificar con intencionalidad la organización de espacios y tiempos dentro del pec, al existir una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo. El desarrollo temporal en el aula es flexible y necesario para que el niño entienda el horario, y se establezca unas rutinas. Todo ello teniendo en cuenta que es necesario estar abierto a cambios y modificaciones según los imprevistos y las motivaciones espontáneas (ap.28,12). Define el concepto tiempo en la Educación Infantil como factor que incide, de un lado en el individuo y por otro, en el desarrollo instructivo.

"a) como proceso de construcción de la persona y b) como organización de la jornada escolar" (ap.28,12)

Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son las necesidades fisiológicas, afectivas, socialización, movimiento, descubrimiento y autonomía. Considera igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, si cubren objetivos diferentes (ap.28,12). Una estructura temporal de un día de clase sería:

*"9-9.5 horas. Entrada
 9.5-9.15 horas. Lista .. y a la pata coja a la alfombra
 9.15-9.20 horas. Votación para decidir a que vamos a jugar
 9.20-9.50 horas. Juego de construcción
 9.50-10.05 horas. Cuento
 10.05-10.25 horas. Dibujar el cuento, pintar y explicar lo que han hecho en forma individual
 10.25-10.35 horas. Grafomotricidad
 10.35-11 horas. Lógica-matemática
 11-12 horas. Higiene-merienda-Recreo
 12-12.5 horas. Higiene-merienda-Recreo
 12.5-12.30 horas. Medio físico-social
 12.30-12.45 horas. Juegos de mesa
 12.45-1 horas. Ritmo y educación musical" (ap.28c,12)*

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita dar:

*"a. respuesta a factores fisiológicos y afectivos. De este modo las necesidades fisiológicas serían las de higiene, alimentación, descanso, seguridad, agradable, y las necesidades afectivas, como la socialización, de movimiento
 b. propiciar actividades autónomas y compartidas, donde la distribución del espacio en rincones, alfombras y biblioteca sea importante" (ap.19b,12)*

La utilización del espacio es óptima para estimular la exploración y el descubrimiento. Los espacios deben ser ricos en estímulos, conviene que los materiales sean poco estructurados para desarrollar la creatividad. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos (ap.19b,12).

Un día normal de clase distribuye el espacio de la siguiente forma:

"zona de alfombra (lenguaje, asamblea, biblioteca, actividades colectivas); zona de cocina zona de tienda; mesa de trabajo individual; zona de naturaleza; zona de música y zona de construcciones" (ap. 19b, 12)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil. La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradualmente y con cierta consistencia lógica, por el análisis de los 0 a los 6 años. Manifiesta las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil en su aplicación diaria en el aula, a través de la programación de aula (ap. 2-7, 12).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesitaba el curso como formación personal y para cubrir un mero trámite burocrático.

"...para profundizar, aclarar dudas y por la habilitación" (ap. 10, 12)

Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, pues considera que se ha hecho más reflexiva. Después de asistir a las diferentes ponencias y a los seminarios permanentes ha leído, visto y/o manejado el material dado para afianzar los conocimientos y ser buen profesional (actualizar) (ap. 10, 12).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

El desarrollo de una clase de 17 alumnos de diferentes edades, en un horario de jornada única (9-12 horas), con denominaciones concreta a los alumnos de 4 y 3 años (equipo dumbo 4 años y los peques 3 años) se produce de la siguiente forma:

"Entrada a las 9 horas. Los niños colocan la mochila y abrigo en el perchero. Se sientan. Cantamos " en una tarde fresquita de mayo "(alegría y orden). Paso lista y según voy nombrándoles se ponen de pie dejando colocada la silla, y luego a la pata coja (los de 4 a la izquierda, los de 3 a la derecha) van a sentarse en una de las alfombras (hay dos una grande y otra pequeña) y se sientan según la orden: "a la alfombra grande esquina derecha de arriba" Ya todos sentados: palmeamos el vocabulario ..recitamos el poema (ya llevamos diez día con el tema) y repetimos a quien le tocó recitó, (repetimos para que intervenga un 25% de la clase).

9.35-9.50 Dumbo. Grafomotricidad ..bucles que rodean los árboles. Antes actividades de psicomotricidad ...la columna con una cuerda, etc. Los peques. Juegos con materiales separados (semillas)

9.50-10.15 Dumbo. Rincón de la cocinita, tiendita. Compra y venta de frutas. Los peques afianzamos concepto de arriba-abajo en la puerta (suave), la pared (áspero). En otro compañero -cabeza-cuello-pies (lo nombre empezando por arriba y terminando por abajo). En la mesa y papel continuo y con rotulador grueso ///.

10.15-10.45 En gran grupo, salimos al jardín a observar si ya germinó la semilla plantada (judías, garbanzos, calabacera, hay 5, una incluso tiene dos hojitas. las plantitas están más grandes. También observamos, cómo las hojas de las Dalias estaban comidas (rotas). Por partes, nos sentamos y debate ... ¿quién se habrá comido las hojitas?. Han tenido que ser los conejos, llegamos a esta conclusión. Luego regaron con la regadera. Disfrutaron bastante. Entramos, se asearon (al baño van libremente, cuando lo necesitan sin pedir permiso).

Ya se nos hizo la hora de comer. Sacan su comida, vaso y pan de la mochila. Se sientan en su silla, colocan el pañito en la mesa y se ponen a comer . Luego ponemos una música suave .

Según van terminando, recogen su paño, lo sacuden en la papelera, lavan su vaso, lo colocan en el lugar de costumbre, luego " al rincón de la biblioteca, hasta que terminan todos de comer.

Salimos al patio ...banco sueco y pelotas.A las doce entramos del recreo.

12.05 Representación matemática, gran grupo, afianzamos figuras geométricas.

12.15 Dumbo-pinta, pica y hacen transparencias.

12.35 Peques, luego con los bloques lógicos.

12.35 Dumbo, serie numérica , los seis primeros números, situaciones de aprendizajes.

12.50 Peques, pinta- recortan y pegan (cuadrado, círculo)

12.50 Dumbo. Ensartar bolas y montarlas hasta 12

1.05 Coser libremente en tableros perforados

1.05-1.25 Psicomotricidad, gran grupo

1.25-1.35 Ritmo-música-canciones

1.35-2 Juegos de mesa" (ap.6-9,12)

6.2. Objetivos

De las diferentes capacidades establecidas en los Diseños Curriculares Base, para la Educación Infantil, las que con más frecuencia desarrolla son: identificar (diferentes sonidos), descubrir (las propias posibilidades), conocer (algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana), observar (su entorno físico social), explorar (su entorno físico-social), comunicarse (con los demás a través de las marionetas), valorar (la importancia del medio natural), adquirir (la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo), utilizar (las propias posibilidades). En cambio las que menos aplica en su aula son: expresar, controlar, relacionar, regular, coordinar, comprender, actuar, aportar, establecer, representar y enriquecer.

6.3. DCB

La importancia que tiene para ella el diseño curricular establecido en la Logse, es mucha, puesto que tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos sin distinción, dejando al mismo tiempo un amplio campo de maniobra para las adaptaciones y concreciones que exige una enseñanza individualizada y respetuosa de la diversidad. Sobre los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, considera que podrían ser más concretos. Los documentos que utiliza para elaborar los diseños

curriculares, son las Cajas Rojas de infantil y los Diseños Curriculares Base para Canarias (ap.20,12).

Planifica cada quince días y los criterios básicos que le marcan el diseño curricular, tiene una función claramente normativa, dada por el Ministerio de Educación y Ciencia o por la Comunidad Autónoma de Canarias. Elabora la unidad didáctica partiendo de los diferentes niveles de diseño curricular, es decir desde el proyecto educativo (1er nivel de concreción), Proyecto Curricular de Centro (2º nivel de concreción) y la programación de su aula (3er nivel de concreción). Considera que el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro no tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo, ya que el PEC nos dice qué enseñar y el pcc nos dice qué, cuándo, cómo y cuándo evaluar. Los Diseños Curriculares Base le merecen una opinión muy buena. Se siente satisfecha, que por primera vez se le da la importancia que tiene la Educación Infantil, considerando como objetivo primordial estimular el desarrollo de todas las capacidades tanto físicas, como intelectuales, afectivas y sociales (ap.20,12).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad, por ser sencillo y práctico. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias, al servirle de perfeccionamiento. La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesorado, es bastante buena. El profesorado participante en el curso, orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno (ap.3,12).

7.2. Práctica diaria

Las características del aula son de una situación hacia al este, ambiente soleado y con bastante claridad. Lo más que le gusta de la enseñanza es el ambiente sano, alegre y espontáneo. La sonrisa de un niño (ap.11,12). Enseña como enseña, porque con los años su perfil profesional le permite amar y adorar a los niños. Los criterios que pasan por su pensamiento, es la enseñanza que debe estar más valorada, más atendida por la Administración.

Su enseñanza tiene de valioso la sabiduría que le quedará en sus alumnos. Se da un material en bruto y yo voy cumpliendo y transformando en persona integra. Cuando mejor se siente como profesor es al finalizar la jornada, al realizar la autoevaluación y ver que ha actuado correctamente. Sus momentos favoritos son las sesiones de psicomotricidad, por el ambiente relajado, alegre y espontáneo. Si pudiera cambiaría de su trabajo el tener un sólo nivel educativo (ap.11,12).

Las características de su aula son las siguientes: situación con dos ventanales hacia el naciente, posee unas dimensiones de 56 metros cuadrados, además de zona de tutoría, baño del profesor, ducha, 3 baños y 3 lavabos adecuados a la edad de los niños de 3 años. Partiendo de estos rasgos, el desarrollo instructivo se realiza de la siguiente manera:

"Entrada a las 9 horas, saludo (ya es un hábito). Paso lista y como es habitual se levanta el niño-a que nombro con apellidos y nombre, deja su silla colocada. Va a sentarse a la alfombra a la pata coja, los de 4 con la izquierda y los de 3 con la derecha (trabajo la lateralidad). Ya, todos en la alfombra explico la tarca del día, se aclararan dudas y doy normas precisas: orden y respeto a los compañeros.

Primera tarea: psicomotricidad con aros como el día es espléndido y la temperatura agradable, hacemos la sesión en el patio. Duración 45 minutos. Luego en el mismo patio y como terminación juego de las Estatuas de sal. Hacia las 10 horas entramos, descansamos unos minutos, después de este pequeño descanso oyendo música suave, vamos al baño, lavado de manos, toma de aguas y a continuación la merienda, sacar de la mochila paño que extienden encima de la mesa para colocar la comida (yogourt, bocadillo), comen, recogen el paño doblado para zacudirlo en la papelera y limpio ya, lo doblan y lo ponen de nuevo en la mochila y el vaso lo lavan y lo colocan en su lugar (esto es una rutina que con el paso del curso se ha convertido en un hábito)

Después, juegos de mesa (puzzles, dominó..).

Hacia las 10 -10.45 horas cambiamos de actividad: Grafomotricidad: repasar la espiral (ficha) pero antes, actividades previas,

a) caminar por la clase, agarrados de la mano formamos una espira

b) hacer una espiral en el suelo con una cuerda

c) repasar la espiral hecha en la pizarra

d) hacerla en el aire

Recreo

Picado-pegado y transparencia del número 6, dibujado y pintado de ayer.

Actividades para reforzar el número 6. Canción, formar conjuntos ..etc.

Plástica: realizar una composición libre con un triángulo, un rectángulo, un cuadrado y un círculo.

Expresión musical (los niños deben salir alegres para que al siguiente día, el ambiente sea favorable y seguro)

Salida a la 13 horas

(Metodología: activa, manipulativa, los niños estimulados participan activamente como sujetos de su propio aprendizaje, elaborando sus propias apprehensiones de la realidad)

(Evaluación: observación de a) actitudes, b) las estrategias que utiliza para una tarea y c) cómo afrontar una dificultad)

(Autoevaluación: la entrevista o diálogo y análisis y valoración)" (ap. 13,12)

7.3. Plástica

Los materiales que utiliza en el aula son las masas, pastas, pinturas, temperas y acuarelas, barras secas y rotuladores, ceras duras y grasas, tizas, lápices de colores, papeles de embalar, cartulinas, folios, seda, charol, pinocho, herramientas, punzón, tijeras, pinceles, material de desecho, material no específico de plástica, semillas, servilletas. Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material responden a los calificativos de variado, económico, de buena calidad, resistente, no tóxico, atractivo, fácil de limpiar y almacenar (ap.23,12).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, según los Diseños Curriculares Base, son el movimiento, la sensación, y la percepción, ya que no deben ser trabajados de forma aislada, sino en el contexto de actividades más amplias de las que el centro de Educación Infantil se nutre para conseguir sus propósitos educativos. El aspecto básico que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula es el de conseguir que el niño conozca global o segmentariamente su cuerpo. Sus posibilidades van desde el adquirir una coordinación y control dinámico general, adquirir una imagen positiva de sí mismo, hasta el conseguir una progresiva autonomía e independencia con respecto al alumno. Las áreas donde aplica más la psicomotricidad, es la de identidad y autonomía personal cuyo objetivo es "conocimiento del cuerpo" y en expresión corporal y lenguaje (ap.23,12).

Plantea alguna relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego en las dramatizaciones. Argumenta que en la Educación Infantil el desarrollo psicológico y motor están confundidos en estas edades, y son dos aspectos indisolubles de una misma organización.

"...lo definiría como el desarrollo psicológico del niño insistiendo más en los aspectos motrices. Es la educación del niño en su globalidad" (ap.23,12)

Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son los que tienden a favorecer el dominio corporal, la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea. Una actividad propia de psicomotricidad sería el juego de los medios de transporte y comunicación (ap.23,12).

1.3.13. Carpeta docente 13

O. Identificación personal y del centro

Con respecto a sus datos de identificación personal y del centro, señalar que comenzó su dedicación a la enseñanza, desde hace 18 años. Accedió al plan de formación del año 1971. Los niveles educativos donde ha ejercido, han sido en la Educación Infantil (7 años), ciclo inicial (5 años), ciclo medio (3 años) y ciclo superior (2 años). Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil, quedan delimitados por el gusto hacia los alumnos de esta etapa y por tener posibilidades de elegir una plaza docente.

Su formación a lo largo de su trayectoria docente está determinada por la modalidad de cursos, libros y revistas. Los aspectos significativos del centro actual donde lleva impartiendo docencia desde hace un curso escolar, vienen determinados por ser un centro público de más de 16 unidades de procedencia rural.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Como profesora de Educación Infantil, trata de ponerse al día con cursillos, libros, revistas, intercambios de experiencias con los compañeros-as. Esto último es, personalmente muy enriquecedor. Ser profesora de Educación Infantil le implica una identificación con la etapa de Educación Infantil, de ahí que cuando sea definitivamente profesora de este nivel educativo, tratará de hacerlo lo mejor posible.

"...llegaré y trataré de hacerlo lo mejor que pueda" (ap.5,13)

A partir de hoy puede hacer las cosas diferentes, ya que los cursillos e información que está recibiendo (Curso de Especialización de Educación Infantil) le han ayudado a recapacitar sobre su sistema de enseñanza. Ha descubierto cosas que hace bien y otras mal, por tanto tratará de enmendar los fallos (ap.5,13).

1.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil, es fundamental. Es el medio para que los alumnos expresen lo que saben y adquieran nuevos conocimientos. Es una forma de estructurarse el pensamiento (ap.16,13).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, en principio, ya que el interés primordial en estas edades es lúdico y es una buena forma para atraerlo hacia nuevos aprendizajes (ap.18,13).

1.4. Educación sexual

La importancia de la educación sexual en la Educación Infantil es fundamental desde pequeños, para respetar la igualdad de ambos sexos y no fomentar el sexismo (ap.21,13).

Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula, aunque con ciertas matizaciones necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal, aunque para la Educación Infantil ha recibido información y orientación pedagógica (ap.21,13).

"...lo trabajo poco específicamente, pero si continuamente en lo que se refiere a actitudes, al lenguaje" (ap.21,13)

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es fundamental, dada que la implicación de la familia determina la actitud del niño hacia el centro desde su incorporación (ap.22,13). Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, ya que a los padres les explica quincenalmente lo que se va a tratar en la quincena siguiente, para que así sean reforzados los alumnos en sus casas. Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres, sobre todo es al principio del curso, para lograr su compromiso en la educación de los hijos (ap.22,13).

1.6. Nuevas tecnologías

El tipo de recursos didácticos que utiliza con más frecuencia es el vídeo, radiocassettes, retroproyector y proyector de diapositivas. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, ya que se le puede sacar bastante partido. No se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, ya que si el centro le proporcionara las tecnologías que ella considera adecuadas, las utilizaría (ap.24,13).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, radica en que a través de éste, se va estructurando el pensamiento del niño conociendo las nociones básicas, atributos de los objetos, cualidades y características. Considera más importante el lenguaje que el desarrollo matemático, dado que todo está imbuido de lenguaje y ayuda a estructurar la lógica del pensamiento. Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático son la clasificación, seriación, montaje, planteamiento y solución de situaciones problemáticas, analogías y correspondencias (ap.25,13).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, le merece una buena opinión, porque se acerca a la realidad cotidiana del niño (cuidado del propio cuerpo y alimentación).

Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, a través de la higiene y la buena presencia que ayuda a la integración y aceptación del alumno y de los demás. Una actividad donde pone de manifiesto este tipo de educación, sería cuando trata de explicarlo con la comida que traen para media mañana, por ejemplo el no comer golosinas (ap.26,13).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Considera más pertinente para la metodología en la Educación Infantil el propiciar situaciones y experiencias. Argumenta que a los alumnos hay que ponerles en situación para que demuestren sus conocimientos, que los intercambien con los demás y a partir de ahí que los amplíen con lo que el profesor puede aportarles (ap.15,13). El motivar lo que aprenden con lo que ya saben y el proporcionar contenidos significativos, no son premisas que de alguna forma queden delimitadas y desarrolladas por ella.

2.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil es fundamental. Es el medio de que ellos expresen lo que saben y adquieran nuevos conocimientos, además de una forma de estructurarse el pensamiento. Los principios básicos en los que se apoya para el desarrollo del juego en la etapa infantil, es la relación social, medio de expresión, compartir, percepción visual, atención. Una actividad donde el factor fundamental es el juego, podría ser el distribuir a los alumnos en el aula, unos detrás de otros, y a continuación se cuentan una historia y se representa. Ejercicio que considera atractivo, al aparecer la importancia del juego de las manos en una conversación (ap.16,13).

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, al existir en estas edades un interés lúdico y ser una buena forma para atraerlos hacia nuevos aprendizajes. El criterio básico que le permite seleccionar el tipo de juego en el aula es la unidad didáctica que desarrolla en el aula. Su tipología de los juegos queda delimitada en los juegos para relacionarse, juegos para integrar niños más retraídos del centro, de grupo, juegos para abordar cualquier tipo de problemática que presente el grupo. Podría clasificar los diferentes juegos que realiza en juego libre y juego dirigido, para mejorar la expresión oral, la relación social y para fomentar la espontaneidad (ap.18,13).

Los aspectos que debe cubrir el juego son los de relación, comunicación y respeto de reglas y normas. El material que utiliza para los juegos es material desechable (vasos de yogurs, botones, revistas) o de autoelaboración de juegos a partir de los talleres de padres, con material fungible del aula. El tiempo que dedica con sus alumnos al juego considera que es una dedicación normal (ap.18b,13). Unos de los juegos que realiza en su aula sería:

"Salen de la clase cuatro alumnos. A tres de ellos se les da el nombre de un personaje de un cuento en concreto. El que queda es un personaje de otra historia. Después de esto entran en el

aula. Los demás compañeros hacen preguntas, todas las que crean convenientes, por turno y ordenadamente. Los protagonistas sólo pueden contestar "sí" o "no". Finalmente el juego consiste en adivinar de que cuento se trata, el nombre de los tres personajes principales y cual es el que está fuera de este cuento. (Con esto trato de categorizar y generalizar fundamentalmente. A ser coherentes en las preguntas, discriminar y destacar)" (ap.18c,13)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como profesor de Educación Infantil como un docente renovador, tolerante y autoritario, cuyas capacidades son las de un profesional renovador, reflexivo, con vocación y autocrítico (ap.8,13). Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil con un cuatro.

"Estoy aprendiendo a reflexionar sobre mi materia diaria. Estoy viendo la importancia de la Logse en la etapa de la Educación Infantil y la aplicación que le puedo dar en los próximos cursos" (ap.8,13)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo muestra una actitud de trabajo en el curso con interés, porque todos participan con interés y deseos de aprender. Personalmente está muy interesada, ya que no necesita dominar algunas de las materias del Curso de Especialización. La cercanía humana con el grupo es buena y la colaboración entre los compañeros y el profesor es mutua (ap.4,13).

4.2. Tiempo

La importancia que tiene para ella el tiempo en el aula, la define en una frase contundente.

"un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo, esta frase lo explica todo" (ap.28,13)

La proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo es muy relativa, ya que uno depende del otro. En la Educación Infantil una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo si existe, por ejemplo para determinar el horario del recreo, para el uso de dependencias comunes. El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función de la marcha de la propia actividad. Si esta ha sido programada para un tiempo determinado y se ve que da más de si se puede prolongar, y por el contrario si no da el resultado apetecible se puede dar por terminado (ap.28,13).

El concepto tiempo en la Educación Infantil, para ella es totalmente flexible y hay que adaptarlo, no sólo al ritmo de los niños sino también a las diversas motivaciones que surgen en el entorno. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son las actividades a realizar, el estado de ánimo de los alumnos y el abordar distintas áreas y variación de actividades (ap.28,13).

Considera igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, ya que de nada le valdria tener un tiempo para cada actividad, si no tiene un espacio amplio donde desarrollarla (ap.28,13). Temporalmente un día de clase lo distribuye de la siguiente forma:

*"1º hora Lengua
2º hora Matemáticas
3º hora Matemáticas y recreo
4º hora Conocimiento del medio
5º hora Plástica" (ap.28c,13)*

4.3. Espacio

Opina que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos. El niño en esta edad es muy dependiente del adulto, tiene que aprender a compartir al profesor en un clima de seguridad y en el que puede satisfacer sus necesidades fisiológicas más inmediatas y (ii) popiciar actividades autónomas y compartidas. El alumno tiene que ir dejando la dependencia y afrontar sólo tareas accequibles a su capacidad (primero guiadas y cada vez más autónomas). Aprender a trabajar en grupo (ap.19,13). La utilización del espacio es óptima para estimular la exploración y el descubrimiento, porque el movimiento a esta edad es fundamental, tanto para expresarse como para ubicar los distintos materiales o rincones de la clase. Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos.

"...ya que una planificación de la clase debe hacerse en función de las características e intereses del grupo" (ap.19,13)

Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula teniendo en cuenta que imparte un cuarto nivel de la siguiente forma:

"...los alumnos se agrupan de distintas maneras: a veces por afinidad (mismo nivel de conocimientos) y a veces se agrupan los más aventajados con los desfasados para ayudarles. Por tanto el espacio se distribuye conforme a los grupos citados anteriormente" (ap.19 c,13)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, porque trata la psicología evolutiva de la etapa Infantil. La secuencia de presentación de los contenidos

es gradual y con cierta consistencia lógica. Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en su aula le ayudan a concretar la etapa por la que está pasando el niño. Sugiere que la mejor forma de trabajar estos conceptos es con el diálogo entre compañeros y potenciando los debates (ap.2-7,13).

"... si, porque se fue dando escalonadamente y con sus respectivos videos" (ap.2-7,13)

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesitaba el curso, sin descartar el mero trámite burocrático. Lo necesita para actualizarse y además tiene muy claro desde hace mucho años que se siente cómoda, trabajando con estos alumnos. En una palabra, se identifica con la etapa y al estar suprimida su plaza todo esto le facilita el acceso a la Educación Infantil. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa del Curso de Especialización de Educación Infantil y donde más lo percibe es en su tarea diaria. Después de asistir a las diferentes ponencias y seminarios permanentes donde ha leído, visto, manejado el material durante el curso y para la realización de las memorias demandas en el Curso de Especialización (ap.10,13).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Un día de clase con una horario de lengua, matemáticas, conocimiento del medio y plástica y tratando de respetarlo al máximo a los alumnos, se desarrolla de la siguiente forma:

"...En lengua se trató la descripción. En matemáticas afianzamiento de las divisiones de dos cifras. En el ciclo medio hablamos sobre el papel de los barrancos en las islas, erosión, almacenamiento del agua" (presas) (ap.9,13)

6.2. Objetivos

De las diferentes capacidades establecidas en los Diseños Curriculares Base, las que con más frecuencia aplica son: expresar (sus conocimientos previos con los nuevos), relacionar (sus conocimientos previos con los nuevos), explorar (investigar, buscar en el medio ejemplos de los que hemos estudiado), comprender (expresar con sus propias palabras lo estudiado), comunicarse (transmitir a los demás experiencias propias de una manera ordenada), valorar (actitudes de solidaridad y respeto hacia los compañeros), representar (interpretar gráficas), enriquecer (buscar palabras en el diccionario, formar familias de palabras). En cambio los que menos son: identificar, descubrir, conocer, controlar, observar, regular, coordinar, adquirir, actuar, aportar, establecer, utilizar (ap.6-9,13).

6.3. DCB

La importancia que tiene para ella el diseño curricular establecido en la Logse es mucha, al considerar que éstos son el punto de partida para la programación de aula. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la comunidad canaria considera que son adecuados y pertenecen a estas edades. El tipo de documento que utiliza para elaborar los diseños curriculares, son los propios diseños curriculares de Comunidad Autónoma de Canarias, Cajas Rojas y Proyectos Curriculares de Centro de distintas editoriales (ap.20,13).

Planifica cada quince días, y los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son los resultados de la Educación Infantil, el espacio-aula y el número de alumnos. La unidad didáctica la elabora a partir de los intereses de los niños y tratando de respetar los Diseños Curriculares Base. Considera que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo, ya que el pec contendría los valores, filosofía del centro y el PCC sería más específico en cuanto a conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Los Diseños Curriculares Base le merece una buena opinión, ya que es la primera vez que se fijan contenidos y objetivos para la Educación Infantil (ap.20,13).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad porque es actual y dinámico. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias porque además del material aportado, éstas han sido y innovadoras. La opinión que le merece la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor es muy adecuado a los temas que se desarrollan (ap.3,13).

7.2. Práctica diaria

Lo que más que le gusta de su enseñanza es el enseñar y observar el progreso de los alumnos. Enseña como enseña, porque cree que es la manera más adecuada para que el alumno aprenda. Los criterios que pasan por su pensamiento es que pretende adaptarse a las necesidades del alumno aunque no siempre lo consiga. Su enseñanza tiene de valioso el no tener preferencia por ningún alumno y tratar a todos por igual. Cuando mejor se siente como profesor es cuando enseña y es escuchada, cuando se nutren con las aportaciones de los alumnos. Sus momentos favoritos es cuando comprueba que se ha asimilado lo que ha explicado y trabajado. Si pudiera cambiaría de su trabajo, el continuo cambio de centro, que aunque enriquece personalmente, también crea tensiones a principio de curso, porque no sabes con lo que te vas a encontrar (ap.11,13).

7.3. Plástica

El tipo de materiales que utiliza en el aula es la plastilina, témperas, pinceles, material de desecho, tijeras y punzones. Los criterios básicos que aplica para la utilización del material, es que sirvan para fomentar la psicomotricidad fina, la creatividad y la expresión libre. Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación son la unidad didáctica de la quincena, además de las necesidades y las capacidades de los alumnos (ap.17,13).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es bueno, sin que ello signifique que todo gire en torno a la psicomotricidad, sino que ésta ayuda al desarrollo del propio cuerpo, habilidades manuales, psicomotricidad fina y de equilibrio de los alumnos. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula, es que las actividades fomentan habilidades manuales o del ámbito motor y que además fomenten la comunicación y la relación afectiva (ap.27,13).

Las áreas en las que aplica más la psicomotricidad son en las de identidad y autonomía personal y la de expresión corporal. En su aula, plantea relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, al estar las tres interrelacionadas (ap.27,13).

Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como parte del desarrollo psicológico del niño que inciden más en los aspectos motrices. Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son la comunicación, es decir la relación de los alumnos con los compañeros, y la relación con el mundo que le rodea. Una actividad donde se desarrolle éste planteamiento sería teniendo en cuenta el diseño de una unidad didáctica denominada el cuerpo.

"...exploración del cuerpo a través de un material concreto: el globo" (ap.27,13)

1.3.14. Carpeta docente 14

0. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 23 años y accedió al plan de formación del año 1967. Los niveles educativos donde ha ejercido a lo largo de los diferentes sistemas educativos existentes a lo largo de su trayectoria profesional son, educación de adultos (2 cursos), ciclo inicial (3 años), ciclo medio (5 años), ciclo superior (4 años), educación especial (1 año) y Educación Infantil (8 cursos). Accedió a la Educación Infantil por identificación personal. Su formación a lo largo de su trayectoria docente es a través de cursos, libros y revistas. El tipo de centro público donde trabaja desde hace 5 años, está dotado de más de 8 unidades y de procedencia rural (ap.1,14).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Como profesor de Educación Infantil, lo que hace es planificar y guiar la práctica, del grupo clase, de ahí que ser profesor de Educación Infantil, signifique planificar mucho la responsabilidad que tiene de guiar la formación integral de mis alumnos. Llegó a ser profesor de Educación Infantil, por el destino del centro. Como único podría hacer las cosas diferentes, a partir de hoy, sería reflexionando en la trascendencia e importancia que debe tener el guiar intencionadamente el proceso de enseñanza aprendizaje (ap.5,14).

1.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil, es el medio por excelencia para la comunicación con sus iguales. Un desarrollo mental acorde con toda la madurez integral que debe conseguir el alumno de Educación Infantil (ap.16,14).

1.3. Juego

Considera que el juego no sólo es la herramienta básica en la Educación Infantil, sino que el juego, sino que además es el "disolvente" de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de estas edades. Este debe ser recreativo, participativo y solidario (ap.18,14).

1.4. Educación sexual

La importancia de la Educación sexual en la Educación Infantil, radica en que se debe impartir de forma natural en los lugares y tiempos apropiados, de acuerdo con los padres/madres. Es de una importancia básica, pues es el comienzo del "qué", "para qué" de la vida del ser humano racional.

Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula, aunque lo trabaja acorde con su opinión expresada anteriormente. En momentos oportunos y siguiendo una trayectoria progresiva, lentamente. De forma muy natural como la esencia misma de dicha materia. Argumenta que no necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal.

Cree que con la información de su preparación como profesor de EGB y la experiencia natural de su vida, le es suficiente para estas edades de Educación Infantil. No obstante siempre lee, escucha y atiende cuanta información nueva pueda aportarle en este camino (ap.21,14).

1.5. Educación Familiar

La familia en la Educación Infantil, desde su punto de vista es primordial, ya que se debe compartir todo lo que hacemos. En suma lo que queremos que aprendan nuestras/os hijos/as, para que lo que hagamos en el colegio-aula, no se cambie en el lugar de sus hogares. Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula. Ella les comunica ante el desarrollo de cada unidad didáctica que pretende conseguir con el desarrollo de la misma y en lo que pueden participar. Argumenta que siempre recibe respuesta afirmativa por parte de los padres, hay buena participación (ap.22,14).

"...teniendo siempre, respuestas afirmativas de su parte, cosa que me anime a seguir" (ap.22,14)

Existen varios momentos del curso académico en los que cuenta con los padres, al principio del curso, a medida que se van desarrollando las unidades didácticas, en los días de "visitas de padres" a cuantos acuden a ellas y en las evaluaciones trimestrales, en la planificación de fiestas (Navidad, Carnaval, día de Canarias, cumpleaños)(ap.22,14).

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos que utiliza con más frecuencia son: humanos (profesor, padres, equipo directivo -algunas veces- y también la pedagoga orientadora-alguna vez) y materiales de todo tipo fungible (bloques lógicos, cuentas para sucesiones, fotos, revistas, libros de cuentos...). Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, le encantaría utilizar en el aula el ordenador, cámara de video y la fotográfica, para que el propio alumno las manipule, por ejemplo en las matemáticas (ap.24,14). Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, dado que éstos son cada vez superiores en todas sus características, necesitando una información de uso para nosotros las maestras y maestros.

"Por ello aunque me encanta todas las cosas nuevas, pero me siento incapaz de utilizarlas en su mayoría" (ap.24,14)

1.7. Desarrollo lógico-matemático

El desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, es muy importante pero, por una parte hay que conocer el desarrollo psicológico del niño/a, es decir el nivel o estadio mental de que disponga para percibir su entorno y luego proceder en el desarrollo lógico de las intenciones educativas en las matemáticas, comenzando por los conceptos cualitativos, cuantitativos cercanos a su realidad. Opina que es más importante para ella el lenguaje que el desarrollo matemático, pues en primer lugar, por ejemplo en el lenguaje matemático cuando trabajan "los atributos" es necesario que sepan ponerles nombres. La Didáctica pone el material muy variado y los procedimientos muchos, para cada uno de los atributos, para poder percibir y generalizar, e incluso manipulando mucho el material el niño va descubriéndolos. Así

va conociendo la forma, color, textura y luego las necesidades matemáticas. Ej. el número, la cantidad (ap.25,14).

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático son los siguientes: (i) en su didáctica pone al niño/a ante los objetos idóneos para que les manipulen libremente, (ii) de ahí hace hincapié en que generalicen sus cualidades, es decir todo lo que de un objeto se puede decir, por ejemplo es de color rojo, grande, redondo y (iii) los demás conceptos matemáticos (número, cantidad). Considera que es necesario poner al alumno/a a manipular intencionadamente de forma que el niño/a se sienta "libre" para ir conduciéndolas a alcanzar los elementos básicos de las matemáticas en los cursos siguientes EGB es fundamental. El vocabulario de cualidades les prepara y estructura sus mentes. Para que al llegar a la abstracción matemática tenga sus esquemas mentales lógicos y le diga: "qué difícil es las matemáticas". La persona que le va bien en matemáticas ha recibido su enseñanza ordenada. Le han dado la oportunidad de generalizar las cualidades. Por ejemplo, de un sólo objeto a otro (ap.25,14).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, opina que son fundamentales. Por ejemplo los relacionados con la alimentación, cosa tan básica en la vida del ser vivo en general (por ejemplo realizar y conocer el aseo personal). En suma esta materia llamada o ubicada en los temas transversales, es como el agua que disuelve todas las demás enseñanzas. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno y mucho. El conocer y utilizar los hábitos necesarios para la salud proporcionan al niño seguridad y por supuesto fomenta su autoestima. Por ejemplo la limpieza y comer adecuadamente (ap.26,14).

Una actividad donde se pone de manifiesto este tipo de educación, en primer lugar es aprender a lavarse las manos. Cuando van al baño por ejemplo, darles las siguientes pautas: abrir el grifo del agua, coger el jabón, echarse de nuevo el agua y enjuagarse. Estos pasos son dibujados en un mural, colocados frente al lavabo (ap.26,14).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

Las premisas bajo las cuales apoya la metodología en la Educación Infantil, son por orden de importancia las siguientes:

"a. Motivar lo que aprenden con lo que ya saben. Es el primer factor a tener en cuenta. El conectar las vivencias naturales adquiridas de forma adecuada o no con las enseñanzas nuevas ordenadas, específicas y secuenciadas de forma motivadora, atractiva.

b. Proporcionar contenidos significativos. Es importante que sean según sus situaciones: ambientales, familiares, aptitudes naturales, a sus vivencias en general para lograr el éxito en la Educación Infantil.

c. Propiciar situaciones y experiencias. Va relacionada con las otras dos afirmaciones. Esta es la tercera porque para realizar las demás hay que propiciar, favorecer y estimular las actuaciones didácticas con las actitudes experimentaciones actividades globalizadas que ayudan a conseguir la progresiva madurez integral del alumno" (ap.15,14)

2.2. Lenguaje

El lenguaje en la Educación Infantil, es el medio por excelencia para la comunicación con sus iguales. Un desarrollo mental acorde con toda la madurez integral que debe conseguir el alumno de Educación Infantil (ap.16,14). Los principios básicos en los que apoya el juego en la etapa infantil, según su opinión, es partir de la actividad para alcanzar cualquier objetivo.

"...Una actividad donde el factor fundamental sea el juego: partir de la motivación de cualquier logro de un objetivo" (ap.16,14)

2.3. Juego

Considera, al igual que otra de sus compañeras, que el juego no es sólo la herramienta básica en la Educación Infantil que nos permite facilitar la educación en esta etapa, sino que además es el "disolvente" de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de estas edades. Es recreativo, participativo y solidario. Su principal criterio básico que le permite seleccionar el tipo de juego en el aula, es que sus alumnos se recreen principalmente. Los diferentes juegos que realiza en el aula, los clasifica en juegos dirigidos a conocer (las partes de su propio cuerpo, localizando, nombrando), juegos para dominar el espacio (por parejas), juegos miméticos (escuchar el ruido exterior del aula), juegos de agilidad articularia (decir palabras), juegos de hábitos (limpiar la casa), juegos de memoria y movimiento, juegos de los cargos, juegos de canciones tradicionales, juegos libres (ap.18,14). Los aspectos que debe cubrir el juego están en función de las características espaciales, además de identificar claramente y establecer las técnicas de evaluación propias para los mismos.

"...realizarlas en espacios muy amplias, si es posible al aire libre. Tener juegos libres, espontáneos, en el recreo es un lugar idóneo, donde podemos recoger datos individuales del alumno/a" (ap.18b,14)

"en los juegos dirigidos es necesario saber con exactitud lo que perseguimos. Observales claramente" (ap.18b,14)

Confeciona el material de los juegos según los objetivos trazados además del material , el lugar, la hora y los espacios.

"Para los juegos su preparación toda es poca, por ser la actividad fundamental de la infancia y para todas las edades sirve" (ap.18b,14)

Sus alumnos se dedican al juego durante toda la jornada escolar al existir una vinculación de éste en todas las actividades realizadas por los alumnos.

"...toda actividad en Educación Infantil se realiza mediante juegos o parte de juegos" (ap.18b,14)

Uno de los juegos que realiza el penúltimo día de clase en su aula, con un clima definido por ella como relajado, tranquilo, donde desde el primer momento se les ha dado a los niños/as oportunidad para ir al rincón de clase preferido, de la siguiente forma:

"...unos han preferido jugar libremente con los bloques lógicos, a los que siempre les dedicaba un elogio.

Otros jugaban con los muñecos. Algunos hacían collares de maderas, etc. Todo a libre voluntad. Como es lógico, el penúltimo día de clase.

Finalmente les propuse jugar a ¿Dónde están las llaves,....? ¡que les encanta!. Retiré las mesas y sillas hacia la pared para ganar espacio y se dividieron en dos líneas y cantaron caminado al compás hacia delante y hacia atrás la canción.

También les propuse jugar al juego del "rastreo", tumbados en el suelo, les dije "fresquito". Dado el gran calor que ha habido. Así sucesivamente.

Finalmente que durmieran, en esta postura de "boca abajo", porque hacia mucho calor con la finalidad de que se relajaran antes de salir del aula hasta mañana.

Lo siento el ser directora de los juegos finales pero fue necesario. Lo digo porque la primera cualidad del juego es la libre expresión del niño/a. Las propias vivencias expresadas a su través.

Lo que si hice bien fue participar con ellos/as animándoles. Todos participaron con alegría" (ap.18c.14)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como un ser reflexivo, investigador, renovador, tolerante y autoritario. Las capacidades que cree poseer y debe tener un profesor de Educación Infantil es que sea afectivo, observador, materialista, ordenado (ap.8,14). Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil con un 5.

"...el conocimiento de los estadios evolutivos y la renovación presentada de los contenidos del curso" (ap.9,14)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo muestra una actitud de trabajo con interés, por su actitud de alegría, placer solidaridad. Personalmente ha estado muy interesada, por su aplicación en el aula. La cercanía humana con el grupo es buena, porque existen materias y actividades

que unen. Aunque las características del ponente también facilita o enturbia la colaboración.

"la música une y las actividades realizadas" (ap.4,14)

"por las características de la ponente: tacto, saber estar, agrado, cariño" (ap.4,14)

4.2. Tiempo

La importancia de estos dos términos, "grandes desconocidos", argumenta la profesora son muy importante. El tiempo prefijado es relativo, sólo como punto de partida de cualquier unidad didáctica, como de las actividades. Pues cada niño marca sus necesidades de tiempo, su ritmo. De todas formas hay que hacer hincapié en el aula, con los alumnos que hay una cantidad de tiempo para cada actividad. Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, pues tiempo y espacio son dos factores que a cualquier ser vivo le condiciona. Por supuesto en la planificación y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje es fundamental. En el período de adaptación es palpable la relación directa entre estos dos factores (ap.28,14).

En la Educación Infantil la relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo debe de plantearse. Toda la planificación del centro depende de estos factores para desarrollar lo mejor posible la labor educativa con la mayor flexibilidad para todos y poder realizar cuantos proyectos se deseen. El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función de que en la Educación Infantil es fundamental tenerlo en cuenta, pues cada niño marca un ritmo de aprendizaje específico, que hay que respetar. Así también la cantidad de alumnos (ap.28,14).

El concepto tiempo en la Educación Infantil es algo muy flexible dado que no se puede fijar en una unidad didáctica. Porque en el mundo de estas edades varían las necesidades afectivas de atención, etc. Sólo se puede predecir el tiempo a corto plazo y cuanto más a medio plazo. Para estar prevenidos a los constantes sucesos que pueden distraer al alumnado y además estar al ritmo natural. Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula van desde la motivación de cada materia hasta el decaimiento en cada uno de ellas. Para luego cambiar el lugar de lugar, materia y así ir observando y guiando los pasos o procedimientos de mayor o menor intensidad. Considera igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, pues para el desarrollo motor e integral del alumno es fundamental el espacio. Y en cuanto al tiempo, lo marca cada niño/a según su ritmo y además la materia impartida que sea más o menos captadora de atención (ap.28,14).

La estructura temporal de un día de clase teniendo en cuenta la adaptación con actividades de expresión libre de sentimientos, deseos, además de canalizar las actividades de observación, manipulación en las que se ofreciéndoles varias opciones en la elección de actividades. Diciéndoles que pueden hacerlas en el orden preferido, para de otra forma ayudarles en el tiempo y que no se agoten.

"...pintar, recortar y pegar. Jugar con la plastilina. Construcción y encerado. Para decirles que hay que realizarlas en un determinado tiempo. Al final de los 4 años es posible.

Recreo 30 mn. Juegos interdisciplinarios.

Al volver al aula, de forma individual se selecciona un problema, se secuencian temporal y finalmente escuchar música, cantar, teatro actividades placenteras y recreativas al 100%" (ap.28c,14)

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos. El espacio es el que le permite el desarrollo integral de estas edades, exteriorizando la socialización con sus iguales. El espacio debe ser amplio sin peligros y que permita la actividad para el desarrollo motor, psíquico del niño y (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas. El espacio propicia la autonomía del alumno ya que por ejemplo su aula es de reducidas dimensiones y los niños tropiezan con todo.

La utilización del espacio es óptima para estimular la exploración y el descubrimiento. Hay dos factores en la física, el espacio y el tiempo, de ellos depende la vida. El niño tiene que relacionarse con todos los objetos que le rodean y todo está inmerso colocado en un espacio. El niño al principio conoce sólo el espacio de su propio cuerpo, pero luego necesita explorar, descubrir o redescubrir todo cuanto está fuera de el espacio o en el espacio (ap.19,14).

Considera que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos. El alumno necesita más cantidad de espacio libre, idóneo que cualquier otra edad, pues su desarrollo integral depende del espacio donde moverse libremente o dirigidas por supuesto para lograr el desarrollo motor.

La organización tiene que ser flexible según las necesidades y percepciones (ap.19,14). Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula según el objetivo propuesto, aunque en primer lugar los alumnos van al lugar que más les agrada y luego según los objetivos se colocaran en grupo clase o por subgrupos (ap.19c,14).

5. Conocimiento

5.1. Conocimientos

Cree que como profesional necesita el curso, además de responder a un mero trámite burocrático. Hay que renovarse, estudiar, reflexionar y esta oportunidad es proporcionada por la Administración. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, al ser natural que le halla perfeccionado.

Después de asistir a las diferentes ponencias y al seminario permanente ha leído, visto o manejado el material dado, para leerlo, observarlo, recopilar, para elaborar la unidad didáctica y por las aportaciones bibliográficas (ap.10,14).

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Un día de clase donde el tema trabajado es el día de Canarias se desarrolla de la siguiente manera:

"La entrada fue a las 9 de la mañana. Dialogamos en el aula hasta las 10 horas sobre las vestimentas típicas de Canarias.

Observamos otros vestidos de canarias y los alimentos.

Pronunciábamos el vocabulario : específico de canarias (catre, Tamaragua, gofio), separándolo en sílabas con palmadas.

de 10-10.45 hora Visitamos la exposición del colegio: observándolo todo, desde sus propios elaboraciones hasta la de los demás.

de 10.45-1.30 hora Asistimos a las diferentes actuaciones: en primer lugar, el preescolar de 4 años cantó la canción " pobrecito novio, pobrecito Rafael". Repartieron productos canarios gofio amasado, bienmesabe, papas arrugadas, roscas, etc. a todos los participantes.

salida 1.30 hora Teatro, chistes, bailes de la 2º etapa y finalmente degustamos los profesores y padres.

Objetivos :

- conocer y utilizar el vocabulario referido a vestidos y alimentos Canarios
- y conocer y participar en la fiesta de canarias.

Contenidos:

Conceptuales: vocabulario (catre, cántaro, sagalejo, artesanía, Tamaragua..)

Procedimentales: Observación de los objetos típicos de canarias

Actitudinales: Valoración positiva del trabajo de artesanía propios y de los demás. Placer y gusto por las actividades al aire libre-multidisciplinares

Evaluación : observación directa de los contenidos actitudinales y vaciado de lo observado en el cuaderno del alumno

En cuanto a las diferencias individuales, a lo largo de los días se realizan actividades de

Refuerzo:- hacer hincapié en los procedimientos de expresión oral de memorizar las adivinanzas, canciones de forma individual

Ampliación: juegos sociales en el rincón simbólico. Expresión plástica de lo vivido en ese día de canarias , de forma colectiva e individual

El material aportado por los alumnos en cuestión : vestidos típicos canarios, gofio, bienmesabe, papas arrugadas, álbum de vestidos canarios" (ap.6-9,14)

6.2. Objetivos

De las capacidades establecidas en los Diseños Curriculares Base, utiliza con más frecuencia las de identificar (nombrar las partes de tu propio cuerpo), expresar (cuéntame lo que has hecho el fin de semana), descubrir (dar a un animal varios alimentos y decir cual se ha comido, dime donde quieres ir en el verano), conocer (dibuja líneas "acostadas" en el cuadrado, puntuar de color rojo el círculo y de color verde el triángulo), controlar (la direccionalidad, recortar el contorno del coche teniendo señalado el sentido de izquierda a derecha), relacionar (une con una línea de

color los objetos que tienen algo que ver uno con otro ej. guante-mano), observar (nómbreme tres objetos de los que hay en este mural. Ej. paisaje), explorar (con los ojos cerrados, dime si este objeto es liso, rugoso, áspero, suave), coordinar (lleva a esta niña a casa izq.-derecha), comprender (nómbreme a tus abuelos paternos, maternos), comunicarse (colocados por parejas, jugar al cuchicheo), valorar (¿te ha gustado el dibujo de María? ¿porqué?), adquirir (hábitos de higiene ¿que haces cuando te lavas?), actuar (ayuda a Juan en su trabajo), aportar (¿qué traerías para hacer esta comida?), establecer (viste a este niño de invierno), representar (colorea la carpa del circo), utilizar (haz bolitas de papel de seda), enriquecer (añade a este dibujo más cosas) (ap.14,14). Con menos frecuencia desarrolla es la capacidad de regular.

6.3. DCB

La importancia del diseño curricular establecido en la Logse, está explicitado, ordenado, secuenciado, aclarativo del factor a tener en cuenta al elaborar la actividad didáctica (ap.20,14). Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, le merece una opinión aceptable, pero con sus matizaciones pertinentes.

"...están bien, pero no contemplan mucho las tradiciones canarias. Factor que hay que estudiar e investigar más " (ap.20,14)

El tipo de documento que utiliza para elaborar los diseños curriculares son básicamente los de su propia confección.

"Las Cajas Rojas (que además se adapta al plan de estudio mío, 1967 y que yo en mi trayectoria he puesto en práctica siempre) además de las revistas pedagógicas, las colecciones de infantil existentes (Edi.Paidós)" (ap.20,14)

Planifica al principio de curso la temporalización de las unidades didácticas. A lo largo del curso, elabora un total de nueve programaciones y luego cada una tiene tiempos diferentes. Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular son planificar, especificar y secuenciar los objetivos, los contenidos para lograrlos ordenados y priorizados. De esta forma también diseña las actividades de cada tipo. Finalmente hace hincapié en que toda observación queda escrita. Elabora la unidad didáctica partiendo del contenido de la planificación anual, teniendo en cuenta su globalización contextual. Teniendo un centro globalizador específico diseña los objetivos, contenidos y las actividades, además de la ambientación y la motivación (ap.20,14). Considera que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo, al depender uno del otro.

"El PEC elaborado por toda la participación humana que rodea al alumno marca las pautas o punto de aplicación a seguir en el PCC" (ap.20,14)

Los Diseños Curriculares Base le merecen un respeto y admiración si se lleva a cabo en su conjunto entre todas las personas de la comunidad educativa.

"...con amor, dedicación y finalmente aplicación del mismo, con sus matizaciones periódicas, aclaratorias y perfeccionables. En suma se observa un interés por especificar los elementos del trabajo pedagógico y aplicarlos en la didáctica correspondiente" (ap.20,14)

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado a lo largo del curso podría ser aplicado en el aula en la actualidad, pues unos se aplican directamente y otros se adapta. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias, al ser diferentes y de gran valor. La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor es muy acertada (ap.3,14).

7.2. Práctica diaria

Las características espaciales de su aula responden a las de un aula de escasa dimensiones (5x4 largo x ancho), es decir un rectángulo de 20 metros cuadrados. Está bien ventilada, cinco ventanas al fondo, con un paisaje algo árido desde el aula. Se encuentra en la segunda planta del edificio. Lo que más le gusta de su enseñanza es preparar y aplicar la labor didáctica a los alumnos. El día a día en contacto directo con los niños, es lo que más feliz la hace (ap.11,14). Enseña como enseña porque:

"(i) el niño de Educación Infantil es en sí una maravilla de gracia, belleza, alegría.. y está en el verdadero punto de aplicación para empezar la labor de enseñanza-aprendizaje y (ii) es necesario hacer hincapié en la observación directa e indirecta de sus necesidades, características" (ap.11,14)

Los criterios que pasan por su pensamiento a la hora de su proceso instructivo son (i) visita periódicamente un psicólogo los alumnos que se observan dificultades en el aprendizaje., (ii) los servicios de orientación le informen sobre los niños, (iii) que nos orienten en el método a seguir.

Lo valioso de su enseñanza, es recibir una "materia prima", virgen y moldearla, conducirla y luego ver que han obtenido las actitudes programadas en los objetivos, además de lograr los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Observarles en su autonomía personal. Se siente mejor como profesor, cuando se siente "libre" en su actuación didáctica. Después de haber preparado su trabajo para el grupo-clase en el que desarrolla su proceso enseñanza-aprendizaje (ap.11,14).

Su momento favorito, es cuando al finalizar la unidad didáctica y hace la puesta en común y observar el vocabulario conseguido por los alumnos, ve las propias descripciones en las actividades. En suma el haber alcanzado los objetivos propuestos (ap.11,14). Si pudiera cambiaría de su trabajo dos cosas: (i) el aula como espacio que es muy poco espaciosa y (ii) el centro, dado que las reuniones le quitan tiempo para el trabajo específico. Las características de su aula que está situada en la segunda planta

del edificio del colegio, de 20 metros cuadrados de superficie y bien ventilable, es la única cualidad positiva, presenta un desarrollo instructivo de la siguiente forma:

"8.30 horas. La entrada al aula fue a las ocho treinta de la mañana. La primera actividad fue el diálogo libre de cada uno de ellos/as: donde se ha observado, que en general apestaban los lugares de vacaciones (oidos en sus familias).

9.15 horas. Decaída esta participación colectiva he dirigido la actividad rutinaria hacia las fichas individuales: recortar, pegar objetos para el aire y la tierra. Así también completaban el paisaje con pegatinas-lateralidad en el libro-Paletas nº 3- o hacer puntillas, líneas en la cuadrícula de 8mm (todos debían realizar las tres actividades, aunque el orden era a su antojo. Se observó las preferencias en el orden de realización atendiendo a las diferencias individuales.

11.05 A la once salieron al recreo, interdisciplinar, ya que se reúnen con todos los demás niveles.

11.35 Taller de plegado o doblado de papel. Construcción de un abanico, donde se les dio observación directa del doblado por mí y luego cada uno. Finalmente, el que lo realizaba ayudaba a otro alumno/a. Fue emocionante el que se asociaran con otro/a compañero/a para enseñarle a hacerlo y finalmente las utilizaron, pues ha habido mucho calor.

12 horas Se volvió a la normalidad al aula con la frase "...a limpiar la casa"; todos colocaban el material en su sitio correspondiente: rincón del papel, papeleras.

12.15 horas Se realizó, en el grupo clase, 16 alumnos el diálogo sobre lo realizado, haciendo hincapié en que expresaran su labores preferidas, hechas hoy. Hay varios alumnos/as que no pronuncian correctamente la "z", por ello les hice jugar a los coches, conduciéndoles y produciendo el sonido característicos "rrrrrr" ¡que les encanta!. Seguidamente escucharon y bailaron las canciones de una cinta cassette que había traído Raquel (una alumna de estatura muy pequeña, pero grande y alta en atención, disciplina, participación..en todo su aprendizaje). Las canciones eran tradicionales " El cochecito leré .."

12.40 horas Salida. Se les notaba felices.

Mi despedida hacia ellos/us siempre con alguna ilusión para el nuevo día "mañana". "Traeré mañanas otras canciones y caramelos". ¡Un beso para todos! "(ap.13,14)

7.3. Plástica

Los materiales que utiliza en su aula, le ayudan a lograr la digitalidad gruesa y fina y como medio puramente recreativo. De esta forma señala el plastidecor, rotuladores, lápices de colores, plastilina, papel (seda, transparente, pinocho, continuo, tempera, folios..). Este considera que es el medio idóneo de expresión en estas edades. Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material, es el desarrollo de la expresión "muy libre del color", sostenimiento lógico idóneo de estos materiales (ej. sujetar correctamente el lápiz, para que logren creatividad propia. Las fuentes que le orientan y le marcan las pautas de aplicación de los diferentes recursos didácticos, es la formación que ha recibido como profesora de EGB; la ilustración en los diferentes cursillos, las lecturas de revistas y los programas de televisión informativos (ap.23,14).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es que el niño/a desde su nacimiento y antes, necesita el movimiento para su desarrollo integral. Para conocerse asimismo y a su entorno (ap.27,14). Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula es proporcionar un espacio libre, espacioso y con el material adecuado. Por todo ello utiliza su aula de tal forma que

retira las mesas y las sillas. La ventilación y la iluminación y ciertas medidas higiénicas le son de gran valor .

"...Así como una mayor ventilación y además los baños que están abiertos" (ap.27,14)

El área donde aplica más la psicomotricidad, es el área de identidad y autonomía personal, aunque esta área está presente en todas las estrategias realizadas en la Educación Infantil de todas las áreas. Plantea alguna relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, por que van unidas en la mayoría de las veces, ya que son un medio de comunicación y expresión integral para el niño/a y que el alumno/a globaliza en su espontaneidad (ap.27,14).

Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como un medio idóneo para que el alumno se explore a sí mismo y conozca e integre en su medio explorando todos los objetos que le rodean. Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son el desarrollo del aparato motor y psíquico "mente sana in corpore sana", ya que de esta forma contribuye al desarrollo integral del alumno.

Una actividad que realiza de psicomotricidad son los desplazamientos: gatos, serpientes, pájaros (ap.27,14).

"En el gran espacio cancha. Luego con pelotas: sostenidas en la cabeza caminar por encima de objetos (aros y canapés). Seguidamente se colocaron tumbados en el suelo y pasaban la patata por todas las partes de su cuerpo. Ejercicios de relajación: la estrella y respiración. Durante un módulo de 3/4 horas" (ap.27,14)

1.3.5. Carpeta docente 15

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 13 años. Accedió al plan de formación del año 1967. Los niveles educativos donde ha ejercido han sido los propios de los sistemas educativos que le ha tocado vivir. Profesor apoyo (1 año), ciclo inicial (5 años), ciclo medio (2 años), ciclo superior (2 años) y en Educación Infantil (6 años).

Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil, vienen determinados por sus propios gustos personales, la gratificación aportada de los alumnos, la necesidad del centro, el destino y la adscripción (ap.1,15).

Su formación a lo largo de su trayectoria docente, está determinada por la asistencia a cursos, lectura de libros e intercambio entre los compañeros. El tipo de centro público, donde asiste diariamente desde hace 4 años, es de procedencia rural y de menos de 8 unidades.

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

Prepararse con frecuencia para ejercer su tarea y ajustarse a las exigencias de los alumnos, considera que es lo que debe hacer como profesor de Educación Infantil. Por todo ello, ser profesor de Educación Infantil, le requiere una responsabilidad como guía para el desarrollo de los conocimientos de los alumnos partiendo del lenguaje. Principalmente, entre los diferentes motivos que le repercuten para dedicarse a la Educación Infantil, reconoce que es por el destino del centro. Puede hacer las cosas diferentes, a partir de hoy, estando en constante renovación pedagógica según las necesidades de los alumnos y sin desechar su experiencia (ap.5,15).

1.2. Lenguaje

El lenguaje en la Educación Infantil es importantísimo, al considerarse como el mediador entre los seres humanos. A través del lenguaje el alumno se comunica y se representa mediante el habla, su expresión corporal, musical, plástica y matemáticas (ap.16,15).

1.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, ya que mientras el niño juega aprende. La escuela tiene que velar (el profesor) que el niño desarrolle todas sus capacidades (físicas, afectivas, sociales y cognitivas) y además ser feliz. Por tanto el juego es necesario en Educación Infantil para cubrir en los alumnos las necesidades emocionales y de expresión, de imaginación y de confianza y de relación con los demás seres que le rodea y de adaptación a la cultura (ap.18,15).

1.4. Educación sexual

El cuerpo es el primer instrumento que utiliza el ser humano, y por ello tiene necesidad de conocerlo, descubrirlo y experimentarlo, de ahí que la educación afectivo-sexual en la Educación Infantil sea importante. Por eso, el alumno debe conocer todas sus partes de forma natural y sin discriminación del género. Tiene mucha importancia las primeras impresiones y las primeras situaciones vividas, son las que continúan ejerciendo una influencia determinante sobre todo el desarrollo ulterior de la existencia sexual y afectiva del individuo.

Considera que es un aspecto que trabaja poco en el aula, pues sólo lo trabaja con el conocimiento del esquema corporal y trata que los alumnos la vean con la mayor naturalidad que merece. Necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal (ap.21,15).

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil es importante en la educación del niño de esta etapa. Las pautas educativas que los padres y madres aprendieron a su vez de sus padres, ya no sirven en el momento actual. Los padres esperan del centro de Educación Infantil, no sólo la colaboración para la educación de sus hijos de unos profesionales especialmente formados para ello, sino también que se les aporte información y pautas cómo llevar a cabo su función.

Es necesario implicar más a los padres en la tarea docente y podemos empezar organizando escuelas de padres (información a los padres de temas de interés), charlas, experiencias de otros padre, inter-talleres con padres. Aquí los padres se comunican unas con otros y así ellos van viendo que sus problemas también los tienen otros padres. Es importante tener un trato cordial con las familias, que ellos se den cuenta que sus hijos van a estar seguros en el colegio. Dejarles participar en algunas actividades programadas para este fin (ap.22,15).

Cuentas con los padres para el desarrollo instructivo en el aula, algunas veces cuando quiere algo que aporten los alumnos desde sus casas y le pide que colaboren para poder realizar la actividad que les había informado. Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres, son regularmente casi todo el curso. Necesita de sus autorizaciones para poder llevar al niño a cualquier lugar de interés, incluso para ir a la plaza del barrio o a la casa de algún niño. Al comenzar el curso es cuando más lo necesita hasta que el niño se adapte al colegio. También para aportar información sobre sus hijos y ver lo que vamos a necesitar y hacer durante el curso.

La aportación del material la realizan al comenzar el curso, de ahí que los padres le ayuden si hay alguna cosa que ellos puedan hacer (en el desarrollo de la autonomía de los hábitos de higiene y vestido, cuando hace una fiesta en el colegio, Carnavales, Navidad, día de Canarias y día del libro) (ap.22,15).

1.6. Nuevas tecnologías

Los recursos que utiliza con más frecuencia va desde los propiamente didácticos, como el radio-cassettes (para escuchar canciones, música), televisión, video (poner sus propias experiencias), cámara fotográfica (fiestas, excursiones, visitas culturales) y los materiales del aula, hasta los materiales humanos. Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, al resultar ser una estrategia metodológica igual que otra, aunque fomentan algunas veces positivamente al alumno, ya que al alumno siempre le agrada lo nuevo. Con ellas se consigue atraer la atención, proporcionar una base concreta para la formación de conceptos, reforzar el aprendizaje, ampliar y mejorar el vocabulario y ayudar a la organización temporal, etc. Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, al considerar que tiene que aprender más a manejar un ordenador para hacer ficheros, unidades didácticas, fichas de seguimiento, cuadros de doble entrada y gráficas, etc. (ap.24,15).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático es menor en la Educación Infantil, ya que el objetivo del lenguaje es la comprensión y expresión, por tanto la comunicación con los demás seres. Le permite al niño la expresión de sus propias vivencias y emociones. Mediante el juego manipulativo, creativo, resoluciones de algunas construcciones, etc. El niño disfruta y expresa sus sentimientos y con ello favorecemos su desarrollo cognitivo (su inteligencia). El niño al percibir la realidad actual sobre ella, la representa y trata de resolver problemas, con lo cual se está fomentando su desarrollo intelectual (ap.25,15).

Argumenta que el lenguaje y el desarrollo matemático son dos áreas en Educación Infantil que entran dentro del área de comunicación y representación. En esta área el niño se expresa, manipula y crea. El niño percibe la realidad y actúa sobre ella, resuelve problemas (construcciones, puzzles, etc.).

Considera que con el juego se está desarrollando la inteligencia del alumno, de ahí que sean igual de importantes. Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático es a través del juego manipulativo, lúdico, creativo, experimentación y de realización, realizando construcciones, puzzles, tienditas, regletas y bloques lógicos (ap.25,15).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, son importantísimos y se deben trabajar todos los días, ya que van a ser hábitos para toda su vida. Hay que seguir la línea del diseño curricular marcado. Considera que se debe motivar al niño en estos temas para que tengan una actitud positiva ante ellos (ap.26,15). Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, mediante la higiene de su cuerpo (hábitos) y mediante la alimentación correcta. El niño tiene un sentimiento del juicio que sobre ellos manifiestan los adultos y la confianza que han depositado. Una actividad donde se pone de manifiesto este tipo de educación por ejemplo, podría ser "el cuidado de su cuerpo", ducharse o vestirse sólo, comer correctamente todos los alimentos buenos y no sólo golosinas, lavarse los dientes después de comer (ap.26,15).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

La orientación metodológica que pone en marcha en su grupo de Educación Infantil, está apoyada en tres premisas (i) propiciar situaciones y experiencias, al estar colaborando en el desarrollo de su conocimiento. Estas situaciones tienen que tener un interés significativo para el alumno y una motivación por parte del profesor (ii)

motivar lo que aprenden con lo que ya saben, se debe empezar por algo que el niño sabe y entiende para llevarlo a nuevos conocimientos y experiencias y (iii) proporcionar contenidos significativos, todo lo que aprende en el colegio tiene sentido y le sirve para hacerse persona.

2.2. Lenguaje

El lenguaje en la Educación Infantil es importantísimo al servir de comunicación y se representa mediante el habla, su expresión corporal, musical, plástica y matemáticas (ap.16,15). Los principios básicos en los que se apoya para el desarrollo del juego en la etapa Infantil, son:

- a. toma contacto con las cosas de un modo lúdico,*
- b. toma conciencia del mundo sensible,*
- c. piensa partiendo de lo que ve, siente, toca, manipula y experimenta,*
- d. asimila el sentido de regularidad, orden, clasificación de las actividades y acciones que el vive con entera satisfacción,*
- e. adquiere dimensiones intelectuales, afectivas, sociales, psicomotrices*
- f. ayuda a superar bloques psicológicos y dificultades de relación ,*
- g. traduce bajo la simbología sus fantasía, deseos y experiencias" (ap.16,15)*

Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, es cuando trabajo conceptos como, forma (círculo), numeración, coordinación motora, atención y discriminación auditiva, percepción visual, concepto (rápido-lento), instrumentos de percusión, vocabulario (ap.16,15).

2.3. Juego

Mientras el niño juega, el niño aprende, de ahí que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil. La escuela tiene que velar (el profesor) que el niño desarrolle todas sus capacidades (físicas, afectivas, sociales y cognitivas) y además ser feliz. Por tanto el juego es necesario en Educación Infantil para cubrir sus necesidades emocionales y de expresión, de imaginación y de confianza y de relación con los demás seres que le rodea y de adaptación a la cultura (ap.18,15).

Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula es que tiene que ser educativo, que cubra las necesidades que el niño tiene y que sea motivador. Podría clasificar los diferentes juegos que realiza en juegos de psicomotricidad y esquema corporal (conocimiento-pelotas, aros, pata coja..), de atención auditiva "ratón que te pilla el gato", "un anillo escondido", de atención ocular (el tirante, la soga, la pelota) y de equilibrio (llevar la papa en la cuchara en la boca o llevar algo en la cabeza) y juegos con instrumentos, de corros, frases, construcciones, de encajar de puzzles, de las casitas, las tienditas y las dramatizaciones y algunos más que a veces se inventa y que le interesa a los alumnos (ap.18,15).

Los aspectos que debe cubrir el juego son los psicológicos, físicos, mentales, canalizar energías y de cooperación con el grupo. Confecciona el material de los juegos

con algún material natural o de desecho (botes de plástico, semillas secas para hacer los instrumentos y palos de madera, telas (trozos) y esponja para hacer muñecos, también se compran (el colegio) sogas, pelotas, los de encajar, construcciones, etc.(ap.18b,15). El tiempo que dedica sus alumnos al juego es antes de ir al recreo.

"Aquí, en este tiempo pintamos, recortamos, pegamos o modelamos. Además hacemos alguna ficha del tema que estemos trabajando o de alguna grafía que ya se hubiera hecho en la pizarra, en el suelo, con las sogas... etc. También suele salir algún otro juego al finalizar la clase a las 13 horas"(ap.18b,15)

Un juego que realiza en su aula es descrito del siguiente modo:

- "1) Juego de las frases (adivinanzas)
2) El anillo escondido (les gusta bastante)*

1)En gran grupo (asamblea)jugamos a adivinar que palabra o palabras de la primera frase y la segunda

Ej. Juan viene al colegio desayunado

Juan viene al colegio aseado

María tiene un perro

María viene con un perro

Ej. Otras frases se hacen cortas y ellos le van añadiendo palabras para hacerlas más larga.

Ej. Otra frase se dice, y en la segunda se le quita una palabra y ellos tienen que adivinar que palabra es.

- Pedro va al campo con su papá

- Pedro va al campo

El que pierde y no adivina tiene que hacer algo que le diga un amigo/a

Ej. Tiene que andar a la pata coja

Tiene que andar de puntillas

Tiene que ir empujando una pelota con la cabeza (arrastrándose por el suelo)

2) El anillo escondido. En corro de pié todos. Un niño tiene un anillo y lo va a esconder, yo u otro niño cierra los ojos y el lo esconde.

Cuando abro los ojos, ellos empiezan a cantar la canción "un anillo escondido..."

La canción se canta a diferente altura de voz, según esté uno cerca (fuerte) o lejos (débil) del anillo.

Cuando se encuentra, yo o el niño que le buscó le toca esconderlo y otro niño buscarlo" (ap.18c,15)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como un docente reflexivo, renovador, tolerante, investigador, afectuoso y relajado. Al mismo tiempo que considera que sus capacidades como educador son las de un ser autocrítico (reflexione sobre lo no satisfecho), flexible (tolerante, renovador sin despreciar lo viejo o las experiencias), afectuoso (con los niños y con los padres), relajado (ambiente de aula agradable) y observador (para investigar en la acción), renovador (puesta al día) y tolerante (con la complejidad y la

incertidumbre) (ap.8,15). Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil con un cuatro.

"me permitió reflexionar y autoevaluarme con más frecuencia" (ap.8,15)

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo muestra una actitud de trabajo con interés, atendiendo a la aplicación práctica, la claridad y secuenciación de lo expuesto a lo largo del desarrollo del programa. Personalmente está muy interesada en algunas áreas de la Educación Infantil, por ser la que más le gusta a los niños, porque le cubre muchos objetivos. La cercanía humana con el grupo de compañeros, queda facilitada por la metodología utilizada en el desarrollo del mismo. La colaboración entre los compañeros y el profesor es favorable por las actividades desarrolladas en el curso (ap.4,15).

"exposición dinámica, clara, práctica (fácil aplicación) y agradable " (ap.4,15)

4.2. Tiempo

La importancia que tiene el tiempo en el aula, viene determinada por necesitar cada actividad de un tiempo para realizarla. Este tiempo debe ser flexible dependiendo de las características y necesidades de los alumnos, y por supuesto de sus deseos. Opina que el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, se interrelacionan. Cada actividad realizada por los niños, tiene un lugar y un determinado tiempo (10-15 mn) en Educación Infantil.

"El tiempo y el espacio tienen que estar organizados de acuerdo con la programación de la UD. El espacio tienen que permitir la comunicación y los desplazamiento fluidos. Tiene que estar abiertos al medio" (ap.28,15)

En la Educación Infantil, es lógico que se presente una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo. El espacio está dentro del centro y fuera de éste. Como el espacio y el tiempo se interrelacionan, el centro establecerá una relación directa entre esos dos elementos (ap.28,15). El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función de :

- 1. gráfica de atención de los alumnos*
- 2. qué desee seguir realizando la actividad propuesta (que no se aburra, que no se canse) y*
- 3. la fatiga que pueda ocasionar dicha actividad " (ap.28,15)*

Define el concepto tiempo en la Educación Infantil como un elemento de acceso del curriculum. Con este elemento puede observar las necesidades, deseos y características de los niños, además del interés por lo que está haciendo (si disfruta o se aburre), si se cansa o no, si se fatiga demasiado teniendo en cuenta el nivel de atención.

Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son los intereses del alumno, el nivel de fatigabilidad y el nivel de atención (ap.28,15). Considera igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil, ya que sin éstos no podría planificar las actividades de la unidad didáctica. La estructura temporalmente de una clase sería :

"8.30-8.45 horas. Recibimiento y acomodación

8.45-9 horas. Preguntamos en la Asamblea o gran grupo lo que se me ocurrió sobre el periódico ¿qué es?, ¿para qué se lee?, ¿para qué puede servir un periódico? ¿has visto algún periódico?

9-9.45 horas. Psicomotricidad

9.45-10.15 horas. Hábitos de higiene y desayuno

10.15-10.30 horas. Cepillado de los dientes

10.30-11.15 horas. Recreo

11.15-11-25 horas. Entrada recibimiento (beber agua, anécdotas, quejas)

11.25-11-40 horas. Presentar alguna ficha de forma lúdica y participativa de manera que sepan realizarlas individualmente .Ej. colorear dibujos, unir los puntitos, repasar con la cera

12.5-12.15 horas. Realización de la ficha

12.15-12.35 horas. Recordamos la adivinanza (técnica de estudio-memoria), cantamos la canción

12.35-13.10 horas. Presentación del taller y la puesta en práctica. Taller de pintura "descubrimiento del color gris"

13.10-13.20 horas. Recogida y control de talleres

13.20-13.30 horas. Preparación de Salida

Se irán contentos para que mañana regresen contentos a la escuela" (ap.28c,15)

4.3. Espacio

Considera que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, ya que dentro de la clase el niño tiene que tener un espacio para su intimidad que cubra sus necesidades biológicas. Un espacio de gran grupo (necesidades afectivas). Un espacio manipulativo, un espacio sensorio-motriz y psicomotriz y (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, de ahí la necesidad de tener espacios de gran grupo (juegos, asamblea) y espacios individuales (biblioteca, su sitio y el taller de pintura) (ap.19,15).

La utilización del espacio es óptima para estimular la exploración y el descubrimiento, siempre que sea flexible y abierto. La organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos, para poder adaptarse a las necesidades del niño, ya que en cada curso tiene alumnos diferentes. Además debe ser abierto a todo tipo de potencialidades. Con todo ello que permita la adecuación de los diferentes déficits que presenta cada alumno. Un día normal de clase, distribuye el espacio en el aula de la siguiente forma:

"a cada espacio le he puesto un número para detallar el día de clase:

1- espacio sensorio-motor

2- espacio manipulativo

3- espacio cognitivo

4- espacio descanso

5- espacio simbólico

6- espacio de las mesas de los alumnos

Las actividades propias son:

Recibimiento y acomodación

Por todo el espacio que quiere (recibimiento) ya en su sitio para colocar sus mochilas y suéters en sus percheros (acomodación)

1- Gran grito: charlas y preguntas sobre la actividad que vamos a realizar "juego"

2- Presentación de talleres y supuesta en marcha. Taller de pintura. Descubrimiento del color naranja y recoger todo.

3- Presentamos antes las grafías en la pizarra y ellos le repasan con el dedo, que ya se han trabajado en el aire, en el suelo con las sogas, etc. en el gran grupo.

4- Descanso (2mn o 3 mn) Después del recreo presentamos en el gran grupo de forma lúdica y participativa la ficha que vamos a trabajar

5- Juego a las casitas, a la tiendita, a vestir su muñeca, etc. Lo que que quieran en el espacio del juego simbólico

6-1- preparación de la salida

Procuramos que salgan contentos para que vengan contentos al día siguiente" (ap.19c,15)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa de Especialización cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, porque se trata toda la evolución del niño de 0-6 años. Además se expuso de manera agradable, clara y resumida. La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradual y con cierta consistencia lógica, basándose siempre en el desarrollo psicológico y físico de sus diferentes etapas.

Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en su aula, es necesario partir de lo que el niño ya trae adquirido al entrar en el colegio (0 a 3 años) y que el profesor debe saber. Las diferentes etapas y su aplicación en su aula son 3-6 años, teniendo en cuenta las etapas de inter ciclos e intraciclos (ap.2-7,15).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesitaba el curso, porque le ha hecho reflexionar sobre la etapa, leer sobre el tema y transmitir a sus compañeras sus propias experiencias. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil. Después de asistir a las diferentes ponencias y a los seminarios permanentes ha leído, visto y manejado el material bastante, para reflexionar e informarse para la práctica docente (ap.10,15).

"... sí, soy más autocrítico, me evaluó con más frecuencia" (ap.10,15)

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

Con un número de 11 alumnos desarrolla el tema del día de Canarias en un horario de 8.30-1-30 horas de la siguiente forma:

"Mi clase hoy Martes.

El viernes y el lunes estuvimos apuntando y comentando en la asamblea las ideas previas.

Se hicieron preguntas a los niños como las siguientes ¿qué vamos a celebrar esta semana?

Contestaron

Raquel: ¡no sé! (1er nivel)

Ingrid: el cumpleaños de Fernando (preescolar 5 años)

Pedro: el día de Canarias (1er nivel)

Yo- eso es el día de Canarias. Y por eso esta semana vamos a trabajar y ver todas las cosas de Canarias.

¿Quién me cuenta algo que sea de Canarias?

Por ejemplo:baúles, comidas, plantas, animales.

Yo - venga, animales

Pedro (1er nivel): el pájaro canario

Yo - si, el pájaro canario es un ave de canarias

Yo- ahora plantas

Abigail- (1er nivel) la palmera canaria

Yo- muy bien

Sarina- (4 años) seño, en el jardín hay dos palmeras

Yo- ¿vamos a verlas?

Todos nos asomamos al jardín y comentamos que un pájaro hizo un nido y sacó pajaritos en una palmera

Martes: Llegada a clase, se hacen las rutinas diarias. Nos saludamos, colocan los desayunos en sus mesas, ponen los chalecos en elperchero, bajan sus sillas, etc. Después de esta rutinas, cada uno tiene una tarea específica que hacer, por ejemplo

Cathaysa (5 años) pone el día que hace en el mapa del tiempo (todos miran por la ventana el día que hace)

Abigail (6 años) pasa la lista , con la hoja de asistencia (sabe leer)

Raquel y Sarina (6-5 años),pone en las mesas las cestas de los lápices y los colores

Pedro, Ramón y Ayose (1°,2°,2°) colocan la alfombra en la Asamblea

Todo esto dura aproximadamente 5-7 minutos

Ya en la asamblea de primera hora surge una conversación.

Hoy toca regar el jardín. Está seco seño- comenta Ingrid

Yo- claro no ha llovido

Hoy venía con la idea de contarles un cuento de las personas que vivían en Canarias (Doramas y Betaguairé). Algunas veces me invento un cuento que me interesa para explicarles algo.

Haciendo mención del cuento que conté para el día de la paz "Las tribus indias", recordamos como se llamaban los jefes de cada tribu donde vivían y que hacían. De esta manera recogí la observación que hizo el niño (de que hay que regar el jardín porque estaba seco)

Y seguí. Empecé diciéndoles que aquellas tribus cuando sus tierras estaban secas, hacían un gran corro para llamar a la lluvia (nos pusimos en corro y de pié) y empezamos al rito de los indios

En el centro el niño " Guirre loco" alrededor de los demás e inclinados con las manos en la cintura caminamos y hacemos toda esta actividad (Libro del Sarantontón)

Yo la aprovecho para repasar el esquema corporal. Cuando termina la actividad llamamos a la lluvia haciendo palmas con los dedos

Pregunto ¿A qué se parece? ¡A la lluvia, verdad!

Repasamos el nombre de los dedos y los de 4 años los van haciendo.

Les coloco el dibujo en el corcho y mañana volveremos a recordarlo y trabajarlo (secuenciarlo, comentarlo..)

Los de infantil serían, fichas de seriacón-forma y color- 4 años (círculo verde, cuadrado naranja y triángulo rosa) y para los de 5 años (círculo naranja, triángulo verde, cuadrado rosa y rectángulo marrón o canelo)

Vamos después todos al espacio cognitivo cerca de la pizarra y trabajamos las frases orales con los de infantil (ej. de meta lingüística)

Los de 1º Escritas y las van leyendo en voz alta (comprensión escrita). Estas frase están relacionadas con lo que estamos trabajando. Tienen reglas ortográficas (mayúscula al empezar, partir palabras al final del renglón, etc.)

A los de 2º se las pongo incompletas y ellos las completan añadiendo palabra o palabras que tengan relación(como digo yo que peguen)

Paso a música y la voy trabajando poco a poco

1º con el cuerpo, palmmas, pitos, pies. Yo lo hago y ellos lo repiten

2º pasamos a la canción con palmas y rodillas

3º marco en la pizarra las Ta y los Titi

Otro día hacemos la canción del Sapito instrumentalizada ó en el cuento metemos instrumentos para acompañarlo.

Es la hora del desayuno:

Me lavo las manos antes de comer

Primero como y luego juego

Nos vamos al centro de la clase y alrededor sentados en su silla sacamos nuestro bocadillo o fruta y lo comemos.

Aquí aprovecho para hablar de los alimentos y su necesidad de comerlos aprendiendo

Paso al cuento

En Telde hace mucho tiempo vivían unas tribus de guanches y sus jefes eran Doramas y Betaguairé. Vivían muy felices trabajando la tierra, plantando el millo para luego recoger las piñas. Con el millo, si no lo plantaban todo hacían el gofio.

Cortaban las cañas dulce (como las que se venden en la fiesta de Jinamar) y cuidaban las cabras y las ovejas.

Trabajaban mucho, eran muy fuertes y estaban tranquilos y contentos (un día vino unos señores de otros lugares)

(Los de 1º y 2º cuando terminan el cuento realizan en su cuaderno)

Terminado el cuento, recogen la alfombra los mismos niños y nos vamos todos a dibujar lo que más les gustó del cuento:

- los de 1º ponen el nombre a cada dibujo que hace

- los de 2º ponen el nombre y además ¿qué es?, ¿qué hace?, ¿para qué sirven?

Yo mientras tanto he puesto en la pizarra un problema para los de 1º y 2º:

" Betaguairé tenía 130 cabras y Doramas 98 ¿cuántas cabras tenían en total? (para los de primero)

si en la lucha mueren 45 cabras ¿cuántos quedan para los de segundo? (para los de segundo)

-Cuando los de 1º y 2º terminan el cuento, copian el problema y lo hacen. Los de infantil cuando terminan el cuento lo pintan y me dicen lo que han dibujado

(Casi todos pintaron las cabras y el millo)

Repartimos y practicamos normas: no hablar con la boca llena y no ensuciar mucho el piso, papeles a la papelería.

Anécdota (con esta actividad, niños que en casa no comían frutas, ya han empezado a traerlas a clase y comerlas aquí)

Recreo. Hoy han salido un poco antes. Después a la 11.20--30 horas viene Jose el profe de Gimnasia como dicen ellos.

En el patio juegan a lo que quieren y con quien quiere. Los chicos con los grandes y los grandes con los chicos. Suelen poner música y hacer escala en hi-fi, jugar al tirante de Abigail (les viene bien para la coordinación motora-visual, a picar las pelotas a ver quien dura más (coordinación viso-manual))

Al burro- es un lío, algunos quieren montarse al burro con unos mas pequeño que él. Primero con uno de infantil. Nosotros tenemos que estar atentos porque se dan de narices en el suelo. A veces le dan por coger los cuentos y ponerse a mirarlos (infantil 4 y 5 años) A la cogida etc.

Con todas estas actividades quiero hacer retellar que cualquier momento es bueno para el desarrollo integral del alumno. Y es el momento factible (en el patio) donde ellos se sienten solos y sin que nadie (adulto) los esté observando o controlando (no quiero decir que no estemos atentos)

Aquí, ellos se comunican libremente y establecen sus normas sociales de grupo y de niño a niño. Aquí hay un amigo, un espacio, un tiempo. Se enfrentan a una complejidad.

Ha parado el recreo, entramos y Raquel reparte los vasos en fila india (trabajo aquí primero, segundo, tercero, último, penúltimo) para tomar el agua

Descansamos y Cathaysa se asoma por la ventana para ver si viene Jose y me comenta porque en seguirá con el tema que nos toca.

Con las colchonetas les va a explicar el deporte que más se hacía aquí "La Lucha Canaria" Cuando Jose se va viene lo peor. Algunos siguen con las luchas dentro de la clase. Tienes que estar muy atenta porque se van a dar un porrazo.

Los de 1º y 2º hacen actividades del libro Trompo nº3.

Los de Infantil trabajamos grafomotricidad y fechas de conceptos.

Cuando falta poco para salir, les dejo hacer lo que quieran (juegos simbólicos, muñecas, trajes, telas, juegos de encajar y juegos de legos-construcciones) hasta la hora de salir.

¡Ah! como trabajamos con la familia también ellos llevan alguna ficha de normas y conductas en estos días (semana de canarias). Llevan fichas con preguntas que sus padres tienen que responder

Ej.

- ¿qué es el mojo picón?

- ¿qué son papas sancochadas?

- ¿dónde se baila la Isa?

Los niños le preguntan y ellos le responden oralmente. A clase lo traen escrito por los padres" (ap.9,15)

6.2. Objetivos

Los objetivos que con más frecuencia ejecuta son identificar (los elementos de un todo), expresar (en la asamblea cuando le pregunto algo o cuando quieren contar algo), descubrir (en contacto con la realidad alimentos que proceden de los animales y otros de las plantas), conocer (partiendo de lo que saben, ir dándole nuevas aportaciones), controlar (sus esfínteres y algunos impulsos agresivos), observar (como se ordeña una cabra y una oveja), coordinar (en el esquema corporal), comprender (en la asamblea y con el cuento), comunicarse (en todas las actividades), valorar (con los conceptos actitudinales), actuar (en los juegos, manipulando, encajando), aportar (ideas previas, materiales de casa, ideas de un trabajo que vamos a realizar), representar (en un dibujo a la familia), utilizar (los materiales de la clase y de su aseo), enriquecer (viendo la realidad parque, jardines, granja, corral, piscina, cancha,

barrio). Y los que con menos frecuencia ejecuta son establecer, adquirir, explorar, relacionar, regular (ap.14,15).

6.3. DCB

El currículum actual en nuestro país está fundamentado en el concepto del constructivismo, ello quiere decir que (i) la educación se entiende como un conjunto de prácticas y actividades, (ii) la escuela tiene como objetivo que los alumnos construyan significados culturales y (iii) es un intermediario entre el alumno y la cultura existente. Se trata de que los alumnos adquieran estrategias que les permitan un desenvolvimiento autónomo y crítico dentro de su propio medio socio-cultural. Los actuales contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, opina que están más relacionados con la forma de vida de nuestras islas. Están, más cercanos a los interés del niño, a sus vivencias, costumbres, lenguaje y cultura, clima y lugar geográfico (ap.20,15).

Los documentos que utiliza para elaborar los diseños curriculares, son los propios diseños curriculares de la Comunidad Canaria, Cajas Rojas, Diseños Curriculares Base y el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Planifica cada 15 días y si la unidad didáctica no la termina en este tiempo la prolonga 5 días más. Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular es realizar un equilibrio entre los elementos básicos, hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes y valores que están representados en cada bloque de contenidos. Elabora la unidad didáctica partiendo del interés del niño y del PCC, de ahí que esta sea abierta, flexible y contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades del niño y después la desarrolla en un área determinada (depende del centro de interés) sin olvidar las demás (ap.20,15).

"...Me voy al PCC y allí selecciono los contenidos, objetivos de cada área" (ap.20,15)

También con dicha unidad didáctica tiene en cuenta tocar todos los bloques del área "comunicación y representación" (ap.20,15). Opina que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo, al estar íntimamente relacionados.

"Antes de realizar el PCC se debe realizar el PEC, que es la base fundamental en la que los profesores se ponen de acuerdo como hacer las cosas para llevar la misma dinámica de enseñanza en principio. El PCC se realiza teniendo en cuenta el contexto específico del centro" (ap. 20,15)

La utilidad de los diseños curriculares base, según su opinión, radica en que con ellos se pueden extraer los contenidos de cada área a la hora de realizar los programas. Es un medio de consulta más amplio a nivel de contenidos, ya que en las Cajas Rojas sólo se puede encontrar los objetivos generales y los criterios de evaluación. Además en el diseño curricular base de Educación Infantil (cap.15 de la II parte), se aborda las respuestas a las necesidades educativas especiales más frecuentes, así como la coordinación con otros servicios y la participación de los padres en Educación Infantil (ap.20,15).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad, porque es aplicable y de hecho lo hizo adaptando muchas actividades a la edad de los más pequeños .

"Son actividades aplicadas de una forma nueva y diferente" (ap.3,15)

La estrategia metodológica utilizada en el aula, a lo largo del desarrollo del programa son satisfactorias por ser buenas y renovadoras. El profesorado del curso orientó, al principio y al final, el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo de alumno. La opinión que le merece la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesorado participante en el curso es buena. Autores con bastante experiencia (ap.3,15).

7.2. Práctica diaria

Como característica principal de su aula, destaca el poco espacio que tiene para el desarrollo instructivo. Lo que más que le gusta de la enseñanza es verificar cuando el niño ha conseguido lo que ella se ha propuesto. Atiende constantemente a la diversidad de los alumnos, ellos casi siempre le marcan las pautas, de ahí que esta sea la forma como enseña (ap.11,15). Los criterios que pasan por su pensamiento, es que los alumnos (i) sean felices cuando juegan y con el juego aprenden más de lo que creemos, (ii) lo que le enseña tiene que ser significativo, que le interese y lo viva y (iii) crear un ambiente apropiado para crear situaciones y experiencias.

Lo valioso de su enseñanza, es que está formando a un individuo capaz de integrarse en la sociedad en la que viva. De ahí que deban saber respetar, compartir, comunicarse, adaptarse a los cambios, colaborar, querer lo que hace y a las personas (ap.11,15). En el momento que ve a sus alumnos felices con lo que está enseñando, es cuando mejor se siente como profesor. Por consiguiente sus momentos favoritos son las primeras horas de clase, cuando realizamos las actividades anteriores.

"Los niños y yo estamos menos cansados en esos momentos" (ap. 11,15)

Si pudiera cambiaría de su trabajo, el tema de la administración a los directores de los centros unitarios. Con alumnos de 5 años junto con 4 años, más de primer nivel y segundo nivel, además de poco espacio, un día del mes ocurre el siguiente evento:

*"al salir del colegio Cathaysa Afonso 4años se puso caprichosa porque quería ir a casa de Ramón a jugar con su gato .
Su madre que llevaba prisa, no la dejó y Cathaysa se fue llorando desconsolada .*

Me dio mucha lástima de la chiquilla y pensé que lo mejor era que Ramón llevara su gato al colegio y así todos disfrutamos de su presencia en el centro. Además, no vendría mal ya que hace muy poco tiempo hemos terminado con los animales "como tema y unidad."

Así que no me lo pense más y el día 6 Junio de 1995, Ramón fue a su casa a buscar a su gato. La clase hoy iba a ser motivada e interesante y además como siempre globalizadora. Nuestros iban a ser personales, animales y materiales.

Ramón orgulloso con su gato se lo presto un ratito a Cathaysa y a ella se le veía muy feliz.

Nos sentamos después de realizar las rutinas diarias de la clase en un gran grupo (asamblea) y esperamos con algunas preguntas. (Torbellino de ideas). lenguaje oral.

Preguntando yo y ellos contestan:

¿Qué come? Unos dicen pescado, leche, gofio amasado

¿Tiene pelos? Observación directa

¿Son suaves o ásperos?. Cualidades de las cosas

¿Cuántas patas tienes? cuantificadores matemáticos

¿Nace de la barriga de la madre?

¿Es viejo o joven? conceptos

¿Es grande o pequeño? conceptos básicos

¿Huele bien o mal?

¿Le gusta estar con nosotros?

¿Dónde debe de estar?

Algunos me dicen que amarrado, yo aprovecho para decirles que los animales tienen el derecho igual que nosotros de estar libres.

Y así fueron surgiendo preguntas y respuestas, comentarios y buen humor.

Al final de esta chala, propusimos que si le cantábamos una canción se pondría muy contento y recordaría la visita al colegio.

Decidimos que era fabulosa la idea y nos pusimos a cantar.

Canción: "Estaba el señor don gato, sentadito en su tejado...." (se práctica haciendo gestos y cambiando la voz)

Jugamos a la saga de Raquel y cantamos: "uno, dos, tres y cuatro, Ramón tiene un gato con los ojos de cristal y la barriga de trapo..."

El gato ya no hay quien lo aguante y lo mandamos a casa. Estamos cansados y necesitamos descansar un poquito. Les gusta mirar las revistas que disponemos en la clase, y yo aprovecho para decirles que busquen animales con pelos y los vayan recortando para luego pegarlos en un mural de papel continuo.

Ya casi es la hora del recreo y me recuerda la otra clase que hoy íbamos a ensayar el cuento "El hada de la música" (este cuento es instrumentado)

Cuando entramos del recreo y todos estamos de acuerdo y con ganas de ensayar el cuento empezamos a jugar:

1- adaptamos el espacio

2- un grupo de niños (infantil y primero) se colocan en el centro de la clase (simulan que son animales, conejos, perros, ardillas, gatos..)

3- otro grupo (2º,3º,4º) son pajarillos que viven en el bosque (se colocan en un rincón de la clase)

4- un niño hace de búho (se coloca en un rincón de la clase)

5- una niña hace de hechicera (se coloca en un rincón de la clase)

6- una niña hace de hada de la música y se coloca en un rincón de la clase.

Los pajarillos tienen cada uno campanillas, crótalos, etc.

-El hada puede tener una flauta, metalófono o placas

- El búho puede tener una acarina (especie de flauta)

-La hechicera puede tener (picas..)

- Los animalillos hacen gestos

Mientras narramos el cuento, cada grupo hará lo que se dice y tocarán los que tienen instrumentos. Ej. animalillos. Suena la música del hada y todos empiezan a dormirse

-Cuando el grupo va a preguntar a los pajarillos donde está el hada, estos tocan muy suavemente sus instrumentos y luego le contestan

-Se preguntan al búho y este toca el instrumento y luego le contesta.

Al final del cuento, la hechicera le indica a los animales donde está el hada de la música y éstos van a preguntar por qué ya no toca y ellos le convencen para que vuelva a hacerlo y así podrán dormir mejor" (ap.13,15)

7.3. Evaluación

Cree que la observación en la Educación Infantil como instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante siempre que se tomen decisiones del individuo para ayudarle en su desarrollo integral. A través de esta observación toma los datos y posteriormente los valora y decide e informa sobre los mismos (ap.17,15). Las modalidades de evaluación que utiliza en la Educación Infantil son las listas de control, escalas de observación, nivel de adquisición, fichas de exploración y seguimiento, además de las fichas resumen del alumno, ya que le son útiles, asequibles y sistemáticas para regular la práctica docente (ap.17,15). Los momentos puntuales en los cuales realiza la evaluación a lo largo del curso académico son varios y de múltiples formas:

"...al comenzar el curso (inicial, información de los padres, informes médicos relevantes, datos obtenidos en el periodo de incorporación y anotaciones de interés, lo que el niño sabe al llegar a la escuela); durante el curso (informativa, a través de los objetivos didácticos de la unidad didáctica y además se entregará unos boletines de información a los padres) y al final (al terminar el curso, informe individual del alumno)" (ap.17,15)

7.4. Plástica

Las características del material que utiliza en el aula es que sea seguro (porque puede romper la seguridad del niño), no tóxico, no inflamable, resistente, duradero, de fácil manejo y que satisfaga los fines pedagógicos para los cuales fueron adquiridos (ap.23,15). Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material coinciden con las características del mismo. Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación, son la edad del niño, las propias actividades y los libros de plástica (ap.23,15).

"...que sea seguro, de fácil manejo, que cumpla los fines pedagógicos para los que fueron adquiridos" (ap.23,15)

7.5. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil es fundamental, al proporcionar ésta la relación del niño con el exterior a través de su cuerpo con placer, aumenta la posibilidad de crecimiento y de formación de la personalidad de su yo. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula están en relación con el material, el espacio, el tiempo y los otros niños/as de su grupo (ap.27,15).

Las áreas donde aplica más la psicomotricidad son el área de autonomía y el de comunicación y representación. La primera área, favorece el proceso de creación, da múltiples significados a los objetos y está ligada a la independencia y en la segunda área, el niño expresa todos sus deseos emociones y también sus posibilidades de comunicar, crear y conceptualizar (ap.27,15).

Plantea alguna relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, al expresar el niño todos sus deseos, emociones y también sus posibilidades de comunicación. El juego permite al niño un placer y agrado determinado. Por medio de la acción en el espacio de juego sensorio-motor, sobre un fondo tónico emocional y vivencia de su interior, cubre el mundo del espacio, de los objetos y de las personas.

En el espacio simbólico el niño juega y el profesor puede observar su agresión, con ello les hace una llamada de atención de que quieren ser atendidos, reconocidos, amados, entendidos, de sus situaciones fantasmáticas (superman, perros), sus vivencias del juego simbólico y como imita la realidad. De este modo les manifiesta lo que sabe, cómo lo sabe y de que forma vive emocionalmente lo que sabe (ap.27,15).

Opina que la psicomotricidad en la Educación Infantil influye con la práctica psicomotriz al desarrollo del niño en su globalidad teniendo en cuenta lo somático, lo psíquico y lo afectivo, mediante la observación.

Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son la formación de la personalidad del niño (su yo), la seguridad de sus propias posibilidades, la creatividad-autonomía, la comunicación y el pensamiento operatorio. El desarrollo de una actividad donde se desarrolle la psicomotricidad, se realiza de la siguiente forma con el juego simbólico denominado "los policías".

"...Hay un niño que tiene el concepto muy pronunciado de que los policías sólo sirven para llevar a la gente a la cárcel (su padre está en la cárcel). Por eso juega siempre en este espacio a los policías. Lo dejo, pero yo intervengo y le digo o le creo situaciones donde el policía va a ayudar a las personas, a sus amigos, etc. " (ap.27,15)

1.3.16. Carpeta docente 16

O. Identificación personal y del centro

Comenzó a enseñar hace 18 años y accedió al plan de formación del plan 1971. Los niveles educativos que le han proporcionado la experiencia docente han sido el ciclo inicial (17 años, ciclo medio (no específica), educación de adultos (1 cursos) y años de experiencia en la Educación Infantil (3 años). Los motivos por los que accedió a la Educación Infantil, vienen determinados por el gusto hacia este nivel educativo y los alumnos de estas edades. Su formación a lo largo de su trayectoria docente está determinada por la lectura de libros, revistas y la asistencia a cursos e intercambio entre los colegas. El tipo de centro donde ejerce como docente desde hace 6 años,

responde a las características de un centro público, de menos de 8 unidades y de procedencia rural (ap.1,16).

1. Nivel de Reflexión

1.1. Papel del profesor

En la actualidad no imparte docencia en Educación Infantil, de ahí que no especifica su papel como profesor de este nivel educativo. Ahora bien ser profesor de Educación Infantil, además de los patrones referenciales establecidos en la Logse, considera que debe ser una persona equilibrada, segura, paciente, flexible y afectuosa. Todavía no se considera profesora de Educación Infantil porque no está impartiendo clase en esta etapa, pero después de tener tantos conocimientos en este curso, no está en desacuerdo con lo que le ofrece este nivel educativo como docente. A partir de hoy, opina que puede hacer las cosas diferentes reflexionando, sobre su práctica educativa (ap.15,16).

1.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil es fundamental para que se pueda comunicar con los demás. Distingue entre el lenguaje oral, también plástico, matemático, musical, y considera que todos son importante (ap.16,16).

1.3. Juego

El juego es una fuente de aprendizaje ya que estimula la acción, la reflexión y la expresión del niño, de ahí que por medio del juego los niños investigan, descubren y crean. Si utilizamos el juego para el aprendizaje de los niños éstos aprenden con más facilidad porque están especialmente más predispuestos para esta actividad lúdica a la cual se dedican con placer. De ahí que considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil.

1.4. Educación sexual

Para ella, el centro de Educación Infantil es el primer espacio de socialización, ajeno al de la familia, en donde se pueden ofrecer oportunidades de experiencias y de aprendizaje que puedan corregir desigualdades sociales. Es consciente de la dificultad para corregirlas, pero trabaja en ello para que así en un futuro la sociedad pueda cambiar en estos aspectos. Argumenta que la importancia de la educación sexual, no sólo la entiende como referencia al cuerpo, sino como la igualdad de oportunidades para ambos sexos (ap.21,16).

Es un aspecto que trabaja en el aula, pues desde hace tres cursos comenzó junto con los padres, a trabajar cuestiones relacionadas con las educación sexual, aunque en

muchos temas específicos, la propia dinámica de la clase, etc. Necesita más formación para el desarrollo de este eje transversal y al tema transversal "igualdad de oportunidades para ambos sexos". En el aspecto de la educación sexual, solamente necesitaría formación si diera clase a niveles superiores (a partir del segundo ciclo de primaria) pero en los demás creo que puedo desenvolverme (ap.21,16).

1.5. Educación familiar

El papel de la familia en la Educación Infantil, en estas primeras edades es fundamental, al ser la familia el agente educativo más potente pues la vida del niño gira en torno a ella. Así que considera que es necesario cooperar juntos (centro-familia) para que haya coherencia en todo el trabajo que se desarrolla con los alumnos (ap.22,16).

Cuenta con los padres para el desarrollo instructivo en el aula y la experiencia le dice que si hay información suficiente y coordinación los resultados son óptimos. Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres, son varios y por diferentes motivos.

"...al principio de curso para exponer lo que queremos conseguir, proyectos a realizar, qué contenidos, objetivos (en general), metodología, en qué pueden colaborar, ayudar ellos. Y en cada momento que se necesite ya que hay una buena colaboración y entendimiento por ambas partes" (ap.22,16)

1.6. Nuevas tecnologías

El tipo de recursos didácticos que utiliza con más frecuencia, son los audiovisuales, el vídeo y el proyector de diapositivas. Cree que también las nuevas tecnologías no sólo se refieren a los aparatos como por ejemplo el ordenador, sino que si los niños construyen una maqueta o una pequeña pared de ladrillos, desarmar una radio, utilizan herramientas, están realizando actividades tecnológicas (ap.24,16).

Considera real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, si se refiere a medios audiovisuales y a la informática. Esta realidad sería efectiva si se utilizara como respuesta a las necesidades y características de los niños. No obstante creo que aunque se contara con esos medios es más apasionante que los niños construyan. Se considera poco innovadora en relación a los avances tecnológicos, al no utilizar otros tipos de medios y recursos didácticos, por carecer de dicha formación.

"me considero poco innovadora en el aspecto de utilizar los medios audiovisuales o el ordenador porque no los tengo ni tengo la formación suficiente" (ap.24,16)

Le da bastante importancia y trabaja en ello para que los niños construyan a través del contacto con los materiales de uso de la vida cotidiana, lo que les proporciona una actividad intelectual intensa e interiorizan mejor los conceptos matemáticos, etc. (ap.24,16).

1.7. Desarrollo lógico-matemático

La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, radica en la utilidad para estructurar el pensamiento, representar la realidad y sentar las bases del pensamiento matemático posterior. Es igual de importante para ella, el lenguaje que el desarrollo matemático. La importancia del lenguaje radica en que abarca más contenidos, incluso que las matemáticas.

" Por ejemplo: el lenguaje verbal ayuda a la formación del lenguaje matemático. Aunque en infantil es difícil separar estos dos aspectos" (ap.25,16)

Los aspectos prioritarios que proporciona a sus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático, es el razonamiento a través de la experiencia, la manipulación y el juego (ap.25,16).

1.8. Educación para la salud

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, le merece una opinión considerable, porque en estas edades tempranas tenemos que crear hábitos sanos y favorecer actitudes positivas hacia la salud. Cree que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, porque el autoconcepto positivo está ligado a la aceptación de la propia imagen física. Si creamos hábitos en relación con la higiene, por ejemplo alimentación, arreglo personal, etc., estamos favoreciendo la autoestima de los alumnos (ap.26,16). Una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación, sería por ejemplo, si un niño está sucio, tiene piojos y está mal vestido, etc. y los demás compañeros lo apartan, no lo valoran se produce una desvalorización del alumno sobre sí mismo porque él tendrá un concepto positivo o negativo según los demás lo tengan de él (ap.26,16).

2. Orientación Reflexiva

2.1. Metodología

La metodología en la Educación Infantil debe realizarse partiendo de (i) propiciar situaciones y experiencias y de (ii) motivar lo que aprenden con lo que ya saben. Es necesario motivar lo que aprenden con lo que ya saben y (iii) proporcionar contenidos significativos. Las tres cuestiones están encadenadas.

2.2. Lenguaje

El papel que juega para ella el lenguaje en la Educación Infantil, es fundamental para que el alumno se pueda comunicar con los demás. Clasifica el lenguaje además del lenguaje oral, también plástico, matemático, música. Los principios básicos en que se apoya para la aplicación del juego en la etapa Infantil, es que sea lúdico, motivador, constructivo para obtener aprendizaje significativo y que

favorezca la socialización. Una actividad donde el factor fundamental sea el juego, sería la tienda, teatro, la casita, etc. (ap.16,6).

2.3. Juego

Considera que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, por medio del juego los niños investigan, descubren, crean. El juego es una fuente de aprendizaje ya que estimula la acción, la reflexión y la expresión del niño. Si utilizamos el juego para el aprendizaje de los niños, éstos aprenden con más facilidad porque están especialmente más predispuestos para esta actividad lúdica a la cual se dedican con placer (ap.18,16)

Los criterios básicos que le permiten seleccionar el tipo de juego en el aula, son el seleccionar los juegos que permitan un desarrollo intelectual, un desarrollo de la sociabilidad, un desarrollo afectivo y un desarrollo psicomotor. Clasifica los diferentes juegos que realiza los clasificaría en manipulativos, simbólicos, cooperativos, libres y dirigidos. Los aspectos que debe cubrir el juego son ante todo que sea lúdico, que interese a los niños y que de él se pueda aprovechar situaciones de aprendizaje (ap.18b,16). Confecciona el material de los juegos, en unas ocasiones ella misma y en otras comprados.

"... los confecciono yo (informada previamente y para algún fin determinado o surgidos espontáneamente de mis ideas o de los niños), otros comprados. Utilizamos bastante material reciclable" (ap.18b,16)

El tiempo de dedicación de sus alumnos de primaria es mucho, pues para hacer las actividades previas de un tema nuevo, las hace mediante el juego. Así por ejemplo para actividades lógico matemático, el lenguaje oral y dramatizaciones. Los juegos libres los realiza todo los días (jugar a la tienda, la casita, médicos) y los otros juegos están más programados pero estos los deja totalmente libres ya que tiene dos alumnos con necesidades educativas especiales y necesitan de estos juegos simbólicos, pues su medio es pobre en cuestiones de relación, comunicación, exposiciones, juegos y juguetes (ap.18b,16). Un juego que realiza en su aula podría ser:

"...Este juego lo "aproveché" para saber los sentimientos de los niños sobre cómo pensaban acerca del curso que habían terminado y que querían para el próximo curso. Utilicé el teatro de Guinól. Los personajes eran: una niña que veía por primera vez a la escuela y los niños que habían terminado el curso. El texto fue libre y espontáneo, sin ensayo porque el objetivo lo requería así. Fue muy provechoso ya que a mi nivel hizo reflexionar" (ap.18c,16)

3. Estilo Reflexivo

3.1. Estilo del profesor

Se define como profesor de Educación Infantil como una persona reflexiva, investigadora en la acción, renovadora, tolerante. Las capacidades que debe tener un

profesor de Educación Infantil, es que debe ser creativo, afectuoso, paciente, equilibrado. Valora la relación que tiene la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil con una puntuación de cuatro, ya que se puede llevar a la práctica porque es realista (ap.8,16).

4. Tiempo didáctico

4.1. Clima en el aula

El grupo mostró una actitud de trabajo con interés porque estaban motivados. Personalmente ha estado muy interesada, por no estar lo bastante formada en estos aspectos. La cercanía humana con el grupo es, buena porque también les interesaba que nosotras entendiéramos que en Educación Infantil, por ejemplo la música, se puede dar sin muchos problemas. La colaboración entre los compañeros y el profesor es buena, al estar pasándose lo estupendamente y a la vez aprendiendo (ap.4,16).

4.2. Tiempo

El tiempo en el aula tiene bastante importancia, porque si no se programa y se estructura el tiempo puedes caer en la improvisación, algo tan perjudicial para la educación de los niños. Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, aunque su clasificación no es explicitada. En la Educación Infantil la relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo depende de la distribución de la jornada laboral del centro, de las condiciones específicas de los espacios, de los materiales y recursos de que se dispongan, etc. En donde no hay tanta relación directa es en el aula con referencia al centro (ap.28,16)

El desarrollo temporal en el aula es flexible, en función de si todos los niños no tienen un mismo ritmo de aprendizaje y porque hay que atender a las necesidades e intereses de ellos. Define el concepto tiempo en la Educación Infantil como la organización de las actividades cotidianas a lo largo de una jornada escolar y que necesitan los niños para llevar a cabo una actividad concreta. A través de esta organización los alumnos van adquiriendo las estructuras temporales (ap.28,16). Los criterios que le permiten distribuir el tiempo en el aula son varios:

"... cuando programo pienso principalmente en la distribución de las actividades y en el aula depende de las necesidades e intereses de los alumnos" (ap.28,16)

Considera igual de importante el espacio que el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil.

"...las dos están intrínsecamente relacionados, los espacios están organizados tal y como se prescriben para Educación Infantil" (ap.28,16)

La estructura temporal de un día de clase la organiza de la siguiente forma:

"El horario lo tengo organizado atendiendo primero a la agrupación de los alumnos (dos de 2º, uno de 1º y 2 con n.e.e.) y luego la distribución de las actividades.

Mi horario es muy flexible pues al tener dos niños con n.e.e. me tengo que amoldar bastante a ellos, pues son intereses, necesidades y ritmo de aprendizaje son muy variados. Tengo que hacer un horario general y luego uno particular para cada uno de ellos en momentos determinados, como puede ser para actividades de Lenguaje y Matemáticas.

Horario de la jornada general:

8.30-9.30 horas. Calendario, noticias, expresión oral

9.30-11 horas. Lenguaje y Matemáticas

11-11.30 horas. Recreo

11.30-11.45 horas. Higiene bucal

11.45-13 horas. Conocimiento del Medio, Música, Plástica, Expresión Escrita, Educación Física (2 veces en semana)

13-13.30 horas. Juegos Libres" (ap.28c,16)

4.3. Espacio

El espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos porque en edades tan tempranas el niño tiene unas necesidades primarias como son limpieza, alimentación, seguridad y factores afectivos porque necesitan de unos espacios que le den seguridad y estabilidad, e incluso (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, porque en esta etapa los niños pasan de una total dependencia del adulto a un grado de autonomía importante. También necesita relacionarse y comunicarse con los demás. Es una etapa donde la socialización es muy importante.

La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento del alumno, si se dispone del espacio con los materiales específicos apropiados. La organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos, porque no es lo mismo organizar el espacio para alumnos de 3 años, por ejemplo que para los de cinco años, pues ambos tienen características y necesidades distintas (ap.19,16).

Un día normal de clase distribuye el espacio en el aula de la siguiente forma:

"Para las asambleas en un rincón específico, para el trabajo personal se dividen dos grupos (1º y 2º aparte o todos juntos). Solo tengo 5 alumnos y todos de primaria. Luego tenemos la tienda, la casita, la biblioteca y la plástica. En definitiva unos rincones fijos y otros dependiendo de la actividad" (ap.19,16)

5. Conocimiento

5.1. Contenidos

El programa cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil, porque los materiales aportados en el curso están completos. La secuencia de presentación de los contenidos no se realiza de forma graduada y con cierta consistencia lógica, porque

muchas veces el tema iba por otros derroteros, con cuestiones particulares o profundizando mucho en un sólo aspecto, etc (ap.2-7,16).

Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en su aula, argumenta que es bastante importante para saber qué, cuándo y cómo enseñar. Considera que la psicología es un poco "liosa", bien porque los psicólogos son tan característicos o porque ella no tiene muchos conocimientos. Siempre que asiste a un curso y hay temas de psicología sale "desordenada", sin cosas concretas y claras. Tiene que acudir a bibliografías para poder clarificar y ordenar la información. No obstante los temas que dan son imprescindible, además de interesantes para los docentes sobre todo de Educación Infantil. Se aprende bastante pero deberían ser un poco más ordenados (ap.2-7,16).

5.2. Conocimientos

Cree que como profesional necesitaba el curso y responder al trámite burocrático establecido por la Administración. Su forma de dar las clases le ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil, pues el desarrollo del mismo le ha hecho reflexionar sobre diversos temas.

Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente ha leído, visto o manejado el material dado para llevar a la zona lo del Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y la elaboración de la unidad didáctica (ap.10,16).

"He llevado a la práctica el Lenguaje y la Música y pienso llevar lo de Salud" (ap. 10,16)

6. Forma

6.1. Desarrollo de una clase

El desarrollo de su clase con alumnos de 6-9 años, se desarrolla de la siguiente manera:

*"Asambleas. Proyecto de innovación a la lectura
Actividades de lectoescritura y de matemáticas
Higiene buco-dental" (ap.6,16)*

6.2. Objetivos

De los diferentes objetivos establecidos (ap.17,16) para la Educación Infantil en los Diseños Curriculares Base, los que con más frecuencia utiliza son identificar (las partes del cuerpo), expresar (verbalizar acciones, deseos, sentimientos), descubrir (la necesidad del agua, sol, para la vida), conocer (los animales de su entorno), observar (la vida de las hormigas), explorar (su propio cuerpo), coordinar (su propio cuerpo),

comprender (que dos más dos son cuatro), comunicarse (a través de lo que más les gusta). Y los que con menos frecuencia utiliza son regular, valorar, adquirir, actuar, controlar, relacionar, aportar, establecer, representar, utilizar, enriquecer.

6.3. DCB

La importancia que tiene para ella el diseño curricular establecido en la Logsc, es bastante importante pues cree en el espíritu de la reforma. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria, le merece en teoría una excelente opinión, aunque le hace falta estar dando clase en Educación Infantil para poder contrastarlo (ap.20,16).

El tipo de documentos que utiliza para elaborar los diseños curriculares son los Diseños Curriculares Base de Canarias y publicaciones que tratan sobre dicha elaboración. Realiza sus diseños curriculares de forma quincenal, semanal y diaria. Los criterios básicos que le marcan el diseño curricular, giran en torno al trabajo en equipo del profesorado, a las reflexiones sobre nuestra práctica educativa y que adecuemos las prescripciones de la Administración a cada contexto (ap.20,16).

"...quince días la programación quincenal en el CAR de la zona y luego cada semana yo sólo y por último casi diariamente" (ap.20,16)

Elabora la unidad didáctica empezando por los contenidos, luego los objetivos generales del área y por último las actividades.

"Los objetivos didácticos no los diseñábamos porque no sabíamos. Ahora después de leer y releer tanto para elaborar la UD para este curso, creo que ya aprendí algo. Y pienso que si sabemos diseñar los objetivos didácticos en primer lugar, es más fácil para diseñar todo lo demás" (ap.20,16)

Considera que el PCC tiene más peso específico que el PEC en el desarrollo instructivo, aunque se tiene que tener en cuenta el PEC, para la elaboración del PCC. Los Diseños Curriculares Base le parece que son básicos porque si no los tuviera no sabría por donde guiarse (ap.20,16).

7. Uso

7.1. Metodología

El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad, aunque adaptándolos a las características de los niños, porque principalmente son motivadores. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias, al lograr que aprendieran y al animarlas para llevarlo a la práctica (ap.3,16).

La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesorado, es bueno, porque es de fácil acceso para los profesores y de este modo luego poder

llevarla a la práctica. El profesorado orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno, porque en cada momento se pasaba por los grupos y cualquier duda la resolvía y te animaba a seguir.

"No temíamos hacerlo mal. Logró que confiáramos en nuestras capacidades" (ap.3,16)

7.2. Práctica diaria

Las características del aula donde imparte docencia actualmente, responde a la de un aula con baño interior, espacio interior y bien iluminado. Hecha en falta el espacio exterior al aula para actividades físico-deportivas. Lo que más que le gusta de la enseñanza es la relación con los niños, el hecho de dar clase en si mismo y la relación con los padres. Su forma de enseñar le viene dada por la formación recibida y por los medios didácticos que utiliza. Los criterios que pasan por su pensamiento son básicamente las características y las necesidades de los niños. Lo valioso de su enseñanza es la comunicación con los alumnos (ap.11,16).

Se siente mejor como profesor cuando se establece una comunicación entre ella y los alumnos y cuando ellos van despertando solos. De ahí que sus momentos favoritos sean cuando en su aula existe un clima de confianza y comunicación. Si pudiera cambiaría de su trabajo, aunque está contenta con lo que hace actualmente, el trabajar sólo con Educación Infantil (ap.11,16).

7.3. Plástica

El tipo de materiales que utiliza en el aula es aquel que está a su alcance, ya sea el que se compra (específicos para plástica) como material de desecho, o el aportado por los niños. Es imprescindible que el niño en estas edades, tome contacto con el mayor número posible de materiales (ap.23,16).

Los criterios básicos que utiliza para la utilización del material, es que sea funcional para las edades de infantil, no tóxicos y económicos. Las fuentes que le orientan o le marcan las pautas de aplicación de los materiales, son los contenidos de esta área en Educación Infantil y las necesidades de los niños (ap.23,16).

7.4. Psicomotricidad

El papel que juega la psicomotricidad en la Educación Infantil, es un papel muy importante porque con ella se puede conseguir un desarrollo de la comunicación, de la creatividad y el acceso de los niños al pensamiento operatorio. Los aspectos básicos que tiene en cuenta a la hora de realizar la psicomotricidad en el aula son, las características y necesidades de los niños, el espacio, el momento en que se pueda realizar y los objetivos que tenga planteados (ap.27,16).

Las áreas en las que aplica más la psicomotricidad, son el área de identidad y autonomía personal y en el área de comunicación y representación. Plantea alguna

relación en su aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, al considerar que el lenguaje es comunicación, el juego es movimiento y con la psicomotricidad se cubre estos dos aspectos (ap.27,16). Define la psicomotricidad en la Educación Infantil como algo fundamental para el desarrollo de la expresividad del niño.

"...En Educación Infantil los niños no se comunican tanto a través de la palabra sino a través de su cuerpo" (ap.27,16)

Los aspectos básicos que cubre con la psicomotricidad son la comunicación, la toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo y las relaciones entre ellos (cuerpo-espacio-tiempo) (ap.27,16). Una actividad de psicomotricidad denominada el juego "objetos viajeros", para primer ciclo de primaria, se desarrollaría de la siguiente forma:

"... Los niños se sientan formando un coro y cada uno porta un objeto manejable, que colocan en el suelo al alcance de sus manos. Yo marco un ritmo en el pandero y voy diciendo: un-dos. Los niños esconden la mano izquierda, y con la otra, cogen su objeto y lo pasan al compañero que tienen a su derecha, el cual hará lo mismo con el suyo, y así todos de forma que siempre habrá un objeto delante de cada niño para pasar al compañero. El objeto lo toman al tiempo que digo "un" y lo ponen ante su compañero cuando digo "dos". Cuando cada niño recupera su propio objeto terminamos. Se cambia de mano y el juego sigue hacia la izquierda. Con este juego se trabaja: agilidad manual, lateralidad, noción temporal, ritmo-motriz, percepción-visual, coordinación viso-auditiva-motora" (ap.27,16)

BIBLIOGRAFÍA

Callego, M.J.(1995). *Estrategias para promover la reflexión del profesor en serie de Documentos técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada*. Force. Grupo de investigación. Formación del Profesorado Centrada en la Escuela. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Goetz, J.P. y Le Compte M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Huber, G.L.(1988). Pensamiento y acción del profesor: Formación continua del Profesorado para las situaciones críticas del aula. En Vicente, P., Sáez, O. Lorenzo, M.(eds). *La formación del profesorado*. Granada: S. P. de la Universidad de Granada, 199-217.

Huber, G.L.(1991). *El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista*. Ponencia presentada en el "III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional". Sevilla.

Huber, G. L.y Marcelo, C.(1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza, 8*, 69-84.

Villar, L.M.(1990) El Profesor como Profesional Reflexivo: Formación y Desarrollo personal. ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Villar, L.M. (Dir) (1992). El Profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. En Villar, L.M.. *Desarrollo de un programa de mejora de la organización en Centros Educativos a partir de un modelo de evaluación participativa*. Madrid: Cide.

Villar, L.M. (Coord.) (1994). *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas* . Barcelona: PPU.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

	Páginas
<i>1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	626
<i>2. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	643
2.1. Carpeta docente	643
2.2. Tomas de decisiones en la Formación	644
2.2.1. Nivel curricular	645
2.2.2. Nivel político	649
2.2.3. Nivel investigación	649
<i>3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	650
3.1. Políticas	650
3.2. Metodológicas	650
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	651

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Presentada la justificación teórica del desarrollo de la investigación que estamos culminando, además de todo el proceso de diseño y esbozados los hallazgos detectados durante el entrenamiento permanente de profesores de Educación Infantil de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria, veamos las conclusiones detectadas. En este caso, al existir un escaso o casi nulo campo de hallazgos en este terreno configuramos unos posibles mínimos referenciales interpretativos, para poder desarrollar un Programa de Especialización de Educación Infantil partiendo de los referentes legales y prácticos del día a día de los docentes (Villa, 1992). Ellos nos implica tomar patrones referenciales, obtenidos de investigaciones o de la literatura existente al respecto.

Estos mínimos los denominamos parámetros de bondad, es decir los niveles referenciales que debe adoptar un Curso de Formación Permanente de la Especialización de Educación Infantil. Veamos por tanto, cuales podrían ser los descriptores de los diferentes parámetros de bondad, que nos configuraría las cuestiones evaluadoras del programa de entrenamiento en relación a los diferentes aspectos indagados y reflexionados a lo largo de la investigación. Estos parámetros quedan clasificados del siguiente modo: contenidos, metodología, papel del profesor, estilo del profesor, tipo de Formación, clima de trabajo, capacidades, lenguaje- juego, juego, espacio, diseño curricular, educación afectivo sexual, familia, plástica, nuevas tecnologías, desarrollo lógico matemático, salud y psicomotricidad (MEC,1992). Ahora bien todo ello significa que cada uno de los elementos apuntados deben contemplar unos planteamientos internos, que serían los que nos marcarían el conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos óptimos para la mejora de un programa formativo, para el beneficio de cualquier persona que interviene e incluso para las tomas de decisiones Administrativas pertinentes.

Los contenidos del programa de Educación Infantil deben dar respuesta a unos planteamientos básicos y una secuencia determinada de fácil aplicación en el aula. De ahí que los contenidos que se desarrollen en un Curso de Especialización deben plantear los ámbitos de desarrollo de los alumnos/as de esta etapa y utilizarse para desarrollar la personalidad del niño y sus aptitudes. Todo ello implica el adoptar una secuencia gradual, en función de las edades de los alumnos, teniendo en cuenta las características generales de cada una de éstas y la evolución de unas a otras. En consecuencia la aplicación diaria en el aula debe estar en función de la organización del ambiente (espacio, tiempo), la formulación de objetivos y contenidos y el modo de concretar las actividades. Debe ser de aplicación en el aula, a través de la programación de aula.

Cuadro 442. Contenidos de la Educación Infantil

1. Los aspectos básicos de la Educación Infantil deben (Código ADA)	- plantear los ámbitos de desarrollo de los alumnos/as de esta etapa y utilizarse para desarrollar la personalidad del niño y sus aptitudes
2. La secuencia de presentación de los contenidos debe (Código CPA)	- realizarse de forma gradual, en función de las edades de los alumnos, teniendo en cuenta las características generales de cada una y la evolución de unas a otras
3. La aplicación diaria en el aula (Código APA)	- dependerá de la organización del ambiente, (espacio, tiempo) la formulación de objetivos y contenidos y el modo de concretar las actividades. Debe ser de aplicación en el aula, a través de la Programación de aula
4. Sugerencias no contesta (Código NCS)	- no contesta

La metodología aplicada en un programa de entrenamiento para el profesorado de Educación Infantil debe ser aplicada teniendo en cuenta el material, la estrategia metodológica aplicada y la orientación del proceso instructivo. Así mismo, el desarrollo del programa de educación de este nivel educativo, debe responder a una actitud de trabajo determinada, en función de unos intereses concretos y con unas condiciones relacionales entre los profesores en Formación y entre éstos y los ponentes de forma específica. Todo ello implica que el material útil debe ser aquel que responda a una aplicación directa e indirecta para los alumnos de esta etapa. De ahí que se hace necesario utilizar unas estrategias metodológicas motivadoras, estimulantes que contribuyan en el fomento de la comunicación entre los participantes en la Formación Como apoyo a las diferentes estrategias debe ser útil el aplicar un material bibliográfico bueno y atractivo para el usuario, sin olvidar los rasgos del grupo o de los alumnos como individualidades.

Cuadro 443. Metodología de la Educación Infantil

1. El material utilizado para ser aplicado en el aula en la actualidad debe (Código PAF)	- estar adaptado a los niveles de la etapa infantil y de aplicación directa o indirecta
2. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula deben (Código EMM)	- ser motivadoras, estimulantes que ilusionan a los alumnos, además de estar adaptadas a las capacidades de los alumnos y mejorar la comunicación
3. La bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor debe (Código MMA)	- ser catalogado como muy bueno y atractivo
4. El proceso de aprendizaje debe estar orientado hacia (Código SEO)	- los rasgos del grupo o de los alumnos

La actitud en el aula propia de este tipo de Formación debe ser de tal que facilite el desarrollo de destrezas, hábitos y aptitudes de forma más activa y práctica. Proporcionando en todo momento un interés de utilidad real y de aplicación directa en el aula.

Cuadro 444. Otros aspectos metodológicos en la Educación Infantil

1. La actitud de trabajo del grupo debe (Código APF)	- ser activa y práctica, para poder facilitar el desarrollo de destrezas, hábitos y aptitudes
2. El interés personal del profesorado debe (Código IFC)	- estar dirigido hacia la base teórica y unas líneas metodológicas con las que poder trabajar en clase. La aplicación en el aula, la motivación y participación repercute en los alumnos y en la necesidad de formación
3. La cercanía humana con el grupo entre el ponente y el profesor en formación debe (Código ACP)	- potenciar el compañerismo, y provocar el acercamiento entre los profesores en formación
4. La colaboración entre los profesores en formación y el formador debe (Código CCP)	- responder a un ambiente muy positivo, cercano, familiar, y de pocas profesoras

El papel del profesor de Educación Infantil debe ser muy concreto, de ahí que la Formación que éste reciba adopte un significado, delineado por la procedencia actual del profesorado de Educación Infantil. En el Curso de Especialización del profesorado de Educación Infantil, se debe potenciar el logro de un estilo de profesor válido para contribuir en la adquisición de una serie de aspectos que intervienen para su desenvolvimiento profesional. El profesorado de este nivel educativo debe formarse para dar respuesta a las necesidades motrices, psicológicas, afectivas y pedagógicas de los alumnos, promoviendo situaciones y facilitando aprendizajes que ayuden al crecimiento personal de los alumnos. Todo ello implica, el no olvidar que las tareas deben ser desarrolladas con gusto, cariño, comprensión, satisfacción y responsabilidad, dando respuesta en todo momento a las necesidades del centro.

Cuadro 445. El papel del profesor de Educación Infantil

1. El profesor de Educación Infantil debe (Código NEA)	- formarse para intentar en todo momento cubrir las necesidades de los alumnos/as (motrices, psicológicas, afectivas y pedagógicas de los alumnos) para promover situaciones y facilitar aprendizajes que ayuden a los alumnos en el crecimiento personal
2. El profesor de Educación Infantil debe (Código PPS)	- recibir una formación para desempeñar una tarea que le gusta, con cariño, comprensión, satisfacción y responsabilidad
3. El profesor de Educación Infantil debe (Código PDC)	- saber responder a las necesidades del centro
4. La formación recibida en el Curso de Especialización debe (Código ADC)	- potenciar la reflexión sobre las cuestiones aplicadas y adquiridas en el Curso

Además de lo anteriormente expuesto, un programa de Formación del Profesorado para el nivel educativo del cual nos hemos ocupado, debe proporcionar una Formación de utilidad, para un uso concreto y que posteriormente adopte una forma de conocimiento concreta. El profesorado debe ser formado para su desenvolvimiento como profesor reflexivo, renovador, tolerante, investigador y afectuoso. Siendo por tanto, las capacidades que debe adquirir delimitadas por las propias de un individuo equilibrado, afectivo, creativo, abierto, tolerante, cariñoso, paciente, motivador, dinámico, sociable, alegre y seguro. De este modo la práctica docente, sería útil orientarla hacia la educación del alumno.

Cuadro 446. Estilo de profesor de Educación Infantil

1. El profesor de Educación Infantil debe (Código RIR)	- formarse para que se desenvuelva como un ser reflexivo, renovador, tolerante, investigador en la acción, afectuoso y relajado
2. Las capacidades que debe adquirir el profesor de Educación Infantil deben (Código CPA)	- ser las de un individuo equilibrado, afectivo, creativo, abierto, tolerante, cariñoso, paciente, motivador, dinámico, sociable, alegre y seguro
3. La relación que debe tener la teoría del curso con la práctica docente en Educación Infantil debe (Código MMD)	- servir para mejorar la práctica docente, ayudando a corregir la relación con el niño/a

La formación aportada en un Curso de Especialización de Educación Infantil, debe ser desarrollada de tal forma que contribuya a potenciar la reflexión sobre la etapa, estimule la lectura y aporte estrategias de ayuda para la práctica diaria en el aula. Reflexión aportada en el Curso partiendo de la experiencia del profesorado en entrenamiento, en función de las tareas diarias del profesorado de Infantil y de la evaluación que éstos apliquen. El material aportado, suscitado, manejado en las ponencias o en los seminarios debe servir para orientar, aplicar, reflexionar e informar al profesorado de cara a la práctica docente.

Cuadro 447. Tipo de formación para la Educación Infantil

1. La formación desarrollada en el curso debe (Código SNC)	- servir para reflexionar sobre la etapa, leer sobre el tema y transmitir las experiencias
2. La formación aportada en el Curso de Especialización debe (Código CRC)	- servir para reflexionar sobre algunas cuestiones, ya que partiendo de la experiencia se mejora, se cuestiona la tarea, se evalúan con más frecuencia e influyen en la tarea diaria del profesorado
3. Las ponencias, los seminarios permanentes y el material aportado en el curso debe (Código OAD)	- servir para orientar, aplicar, reflexionar e informar al profesorado de cara a la práctica docente

Otros aspectos que no deben ser olvidados en la Formación del Profesorado, sobre todo de este nivel educativo, es que el Curso debe cubrir un tipo de Formación que repercuta en la satisfacción del trabajo del profesorado con los alumnos, logrando de este

modo una enseñanza con éxito. Implica además contribuir en la felicidad de los alumnos, sus características y necesidades para que de esta forma puedan integrarse en la sociedad.

Cuadro 448. Aspectos de la formación en la Educación Infantil

1. Las preferencias del profesorado son aspectos que se deben cubrir en la formación del profesorado del Curso de Especialización, de ahí que se debe (Código SPP)	- contribuir en la satisfacción del trabajo con los alumnos, en el logro de una enseñanza con éxito. Preparar para aplicar la labor didáctica a los alumnos. El día a día en contacto directo con los niños
2. Los Cursos de Especialización de formación del profesorado de Educación Infantil debe (Código CFR)	- contemplar el tipo de formación que poseen los profesores en formación
3. Los Cursos de Especialización de formación del profesorado de Educación Infantil debe (Código CAA)	- contribuir en la felicidad de los niños, sus características y necesidades
4. La formación aportada al profesor de Educación Infantil en formación debe (Código VEE)	- contemplar la relación con los alumnos; los objetivos establecidos para que el individuo sea capaz de integrarse en la sociedad en que viva, sepa respetar, compartir, comunicarse, adaptarse a los cambios, colaborar, querer lo que hace y a las personas. La formación del niño en los aspectos sociales, morales e intelectuales

Cuadro 449. El clima en la Educación Infantil.

1. La formación del profesorado de Educación Infantil debe contemplar que la misma repercute en las relaciones entre el profesor y los alumnos, de ahí que debe (Código SCP)	- contribuir para que la relación entre todos sea positiva, se aporte la sonrisa de los niños y se aprendan a escuchar
2. La formación del profesorado de Educación Infantil debe estar orientada hacia el logro de lo que debe (Código CAA)	- ser un aula sin conflicto y un ambiente agradable, relajado, alegre y espontáneo
3 Para el desarrollo de la formación del profesor de Educación Infantil se debe (Código CAA)	- partir de los diferentes niveles existentes en una clase de Educación Infantil, la burocracia existente, trabajar con un sólo nivel - tener en cuenta la parte más pasiva que obliga a sentar a los alumnos para trabajar los contenidos más específicos - contemplar el continuo cambio de centro que crea tensiones a principio de curso al no saber lo que te encuentras

El clima establecido en el aula debe ser de tal forma que contribuya en la relación entre los agentes educativos y formativos intervinientes en el proceso educativo. El aula debe ser un marco que no presente conflicto, con un ambiente agradable, relajado, alegre y espontáneo. El profesorado debe saber detectar los diferentes niveles existentes en la clase de Educación Infantil (cuadro 449).

Partiendo de las diferentes capacidades establecidas en la Logse (1/1990), es evidente que la Formación aportada en el Curso de Especialización debe contemplar las siguientes cuestiones de uso:

Cuadro 450. Uso de la capacidades en Educación Infantil

Identificar: (Código IPC)	- entre varios objetos, personas, animales, sonidos
Expresar: (Código ESS)	- sentimientos, situaciones, emociones
Descubrir: (Código DCO)	- las diferentes características de un objeto, animales o personas
Conocer: (Código CCV)	- los rasgos de un objeto, animal o persona
Controlar: (Código CEN)	- el propio esquema corporal del alumno
Relacionar: (Código ACD)	- los conocimientos matemáticos y de lenguaje
Observar: (Código OAE)	- los cambios atmosféricos y las características de algún animal del entorno
Explorar: (Código EPC)	- el propio cuerpo humano
Regular: (Código RJN)	- las diferentes reglas de los juegos infantiles
Coordinar: (Código CEC)	- el propio cuerpo del alumno
Comprender: (Código CCM)	- la explicación de un tema, poesía, un cuento en la asamblea
Comunicarse: (Código DFC)	- entre los diferentes agentes educativos
Valorar: (Código VSD)	- su propio trabajo y el de sus compañeros
Adquirir: (Código CRC)	- la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo
Actuar: (Código CAM)	- por grupos y/o de forma autónoma
Aportar: (Código AIF)	- ideas previas
Establecer: (Código ECA)	- criterios de actuación
Representar: (Código RGD)	- gráficamente dibujos
Utilizar: (Código U/H)	- instrumentos y herramientas de digitalidad gruesa y fina
Enriquecer: (Código EVA)	- el vocabulario del alumno

Los patrones referenciales existentes en relación a la orientación del conocimiento son cuestiones que debe contemplarse en el Curso de Especialización de Educación Infantil.

Por todo ello, se hace necesario potenciar la Formación orientada hacia los aspectos planteados en el cuadro 451. Formación orientada hacia el propiciar situaciones y experiencias, motivar lo que aprenden con lo que ya saben y proporcionar contenidos significativos.

Cuadro 451. La relación capacidades-proceso de enseñanza aprendizaje en Ed. Infantil

1. La formación sobre el conocimiento para el profesorado de Educación Infantil debe propiciar situaciones y experiencias, por lo que debe (Código MPC)	- motivar lo que aprenden y proporcionar contenidos significativos
2. La formación sobre el conocimiento para el profesorado de Educación Infantil debe motivar lo que aprenden con lo que ya saben, de ahí que debe (Código SEC)	- motivar lo que aprenden y es necesario propiciar situaciones y experiencias y proporcionar contenidos significativos
3. La formación sobre el conocimiento para el profesorado de Educación Infantil debe proporcionar contenidos significativos, de ahí que debe (Código PCS)	- potenciar los contenidos significativos que poseen connotaciones con implicaciones motivacionales, de necesidades e intereses de los alumnos

No sólo el papel del lenguaje, sino los principios del juego y las delimitaciones de algunas actividades relacionadas con las mismas, es necesario tenerlas en cuenta a la hora de esbozar y desarrollar el Curso de Especialización de Educación Infantil. De esta forma en la Formación del Profesorado se debe (cuadro 452) contribuir con la Formación oral, escrita, corporal y mímica para que el educando se relacione con los demás y se representa mediante el habla, su expresión corporal, musical, plástica y matemáticas y además potenciar el aprendizaje significativo, para ayudar a la socialización y a la aceptación.

Cuadro 452. El lenguaje-juego en la Educación Infantil

1. El papel que juega el lenguaje en la Educación Infantil debe (Código LRD)	- contribuir para la formación oral, escrita, corporal, mímica. Debe servir para que el educando se relacione con los demás y se representa mediante el habla, su expresión corporal, musical, plástica y matemáticas
2. Los principios básicos en los que se apoya el juego en la etapa Infantil, debe (Código ASA)	- potenciar el aprendizaje significativo, para ayudar a la socialización y a la aceptación. En el juego simbólico el niño explora y conoce posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo a través de la acción, del juego dramático entre personajes en conflictos, espacios, tiempos y argumentos
3. Describe una actividad donde el factor fundamental sea el juego	variedad

Con el juego simbólico o el juego dramático el niño explora y conoce posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo a través de la acción, en conflictos, espacios, tiempo y argumentos determinados. Actividades donde el factor fundamental es el juego, según los profesores en entrenamiento, podríamos señalar a modo de referencia las siguientes:

- jugar con la pelota. Rebotarla, pasarla, lanzarla al aire y luego cogerla (06)
- conceptos trabajados: forma (círculo), numeración, coordinación motora, atención y discriminación auditiva, percepción visual concepto (rápido-lento), instrumentos de percusión, vocabulario (15,08)
- cuento, dramatizaciones (05, 07, 09)
- psicomotricidad (11)
- la dramatización donde intervienen: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento, recurso gestual, lingüístico, plástico y rítmico musical (12)
- unos detrás de otros, se cuenta una historia y se representa. Ejercicio atractivo donde aparece la importancia del juego de las manos en una conversación" (13)

El juego en la etapa de la Educación Infantil es uno de los pilares básicos, por lo que la Formación del Profesorado en un Curso de Especialización, debe aportar una Formación válida como instrumento de aprendizaje para conocer al alumno y el mundo que le rodea.

Cuadro 453. El juego en la Educación Infantil

<p>1. Considerar que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil, de ahí que (Código AIC)</p>	<p>- debe servir como instrumento de aprendizaje para conocerse el alumno y el mundo que le rodea. Es una actividad motivadora, en él aplica lo aprendido y establece relaciones significativas, es una necesidad que tiene el niño para el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y el lenguaje, es un instrumento de aprendizaje, es el medio más eficaz y generalizado de conseguir las finalidades de la Educación Infantil, tienen cabida, aptitudes, hábitos y aprendizajes diversos. El juego es una fuente de aprendizaje ya que estimula la acción, la reflexión y la expresión del niño. Por medio del juego los niños investigan, descubren, crean</p>
<p>2. Los criterios básicos propios del desarrollo del juego permitan seleccionar el tipo de juego en el aula, de ahí que se debe (Código CEM)</p>	<p>- cubrir las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, sus características y las del grupo; además del centro de interés que esté trabajando, del espacio y los materiales existentes en el centro</p>
<p>3. Atender a las diferentes tipologías reales existentes del juego, de ahí que debe (Código JMA)</p>	<p>- contemplarse los juegos manipulativos, simbólicos y de fantasía, de construcción, psicomotores, cooperativos, de imitación y representación, tranquilos, de interior, libres y dirigidos</p>

Como quiera que el proceso instructivo se desarrolla entorno a un marco ecológico, se hace necesario considerar esta variable en el proceso de Formación. Lo que implica que la Formación de un especialista de Infantil debe potenciar lo establecido en el cuadro 454.

El espacio utilizado para el desarrollo instructivo debe potenciar factores fisiológicos y afectivos. Es necesario dar respuesta a éstos para cubrir necesidades de autonomía, socialización y de interacción.

En líneas generales debe ser óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, por lo que se deben aplicar técnicas flexibles y adaptables a las características de los alumnos.

Cuadro 454. El espacio en la Educación Infantil

<p>1. El espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil debe:</p> <p>1.1 Dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos (Código DGB)</p> <p>1.2 Propiciar actividades autónomas y compartidas (Código ICA)</p>	<p>- potenciando factores fisiológicos porque en edades tan tempranas el niño tiene unas necesidades primarias como son la limpieza, alimentación, seguridad. y factores afectivos porque necesitan de unos espacios que le den seguridad y estabilidad</p> <p>- cubrir sus necesidades de autonomía y de socialización. los espacios comunes fomentarán la interacción y la comunicación, además de los rincones y las actividades individuales deben potenciar la autonomía</p>
<p>2. El espacio sea óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, por lo que debe (Código FEC)</p>	<p>- desarrollar técnicas de exploración y descubrimiento que los niños puedan explorar lo que les interese en ese espacio y con los materiales a su alcance y lo mismo ayudarle a descubrir lo que les interesa</p>
<p>3. La organización espacial sea flexible en función de las características de los alumnos, de ahí que debe (Código FAL)</p>	<p>- contribuir para que sea flexible y sirva para respetar las características de cada edad y las necesidades de los alumnos. El espacio debe favorecer las actividades específicas que interesen a los niños. Necesita más cantidad de espacio libre, idóneo que cualquier otra edad. pues su desarrollo integral depende del espacio donde moverse libremente o dirigidas por supuesto para lograr el desarrollo motor</p>

Los diseños curriculares adoptan un papel básico a raíz de la promulgación de la Logse (1/1990), por consiguiente a la hora de contribuir en la Formación del profesorado de Infantil, se debe contemplar en relación a este aspecto, cuestiones tales como la finalidad de los diseños curriculares, los contenidos establecidos y diferentes aspectos relacionados con la programación del profesor (cuadro 455).

La educación afectivo-sexual cada vez necesita mayor filtración en el aula, de ahí su importancia. Por tanto la Formación de este tipo de educación necesita tener en cuenta las matizaciones apuntadas en el cuadro 456.

El papel que juega la familia, el nivel de colaboración de éstos y los momentos del curso donde se les reclama la participación, son aspectos a tener en cuenta en la Formación del maestro de Educación Infantil.

El cuerpo es el primer instrumento que utiliza el ser humano, y por ello tiene necesidad de conocerlo, descubrirlo y experimentarlo, el individuo debe conocer todas sus partes de forma natural y sin discriminación del género.

Cuadro 455. El diseño curricular en la Educación Infantil

<p>1. El diseño curricular establecido en la Logse pretende y debe (Código ODI)</p>	<p>- orientar sobre lo que hay que saber en el aula de Infantil. tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos sin distinción, dejando al mismo tiempo un amplio campo de maniobra para las adaptaciones y concreciones que exige una enseñanza individualizada y respetuosa de la diversidad. Es el punto de partida para la programación de aula</p>
<p>2. Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria deben (Código AIC)</p> <p>2.1. El tipo de documento utilizado para elaborar los diseños curriculares (Código DCR)</p> <p>2.2. El profesorado planifique (Código CQD)</p>	<p>- despertar intereses y responder a las características de los niños/niñas de nuestra comunidad. Cada profesor los adapta y los incluye en otros relacionados con su entorno más próximo</p> <p>- cajas rojas</p> <p>- cada 15 días revisable en función de las observaciones diarias</p>
<p>3. Los criterios básicos que marcan el diseño curricular debe (Código FOC)</p>	<p>- ser abiertos y flexibles para poder adaptarse a las necesidades de cada niño</p>

Cuadro 456. La educación afectivo-sexual en la Educación Infantil

<p>1. La educación sexual en la Educación Infantil debe (Código DIA)</p>	<p>- hacer posible el desarrollo de la individualidad y contribuir para descubrir la identidad del alumno. La sexualidad es un elemento integrante de cada individuo, y en esta etapa debemos dar respuesta a todas sus necesidades, incluyendo lo sexual. Fomentar la colaboración y cooperación entre ambos sexos y también en Educación Infantil se contribuye al descubrimiento de la identidad sexual de cada niño. El centro de Educación Infantil es el primer espacio de socialización, ajeno al de la familia, en donde se pueden ofrecer oportunidades de experiencias y de aprendizaje que puedan corregir desigualdades sociales. Es difícil corregirlas pero debemos trabajar en ello para que así en un futuro la sociedad pueda cambiar en estos aspectos.</p>
<p>2. La educación sexual es un aspecto poco trabajado en el aula, debe (Código RCI)</p>	<p>- servir para dar respuesta a las curiosidades e intereses de los niños/as y para los aspectos discriminatorios en el lenguaje y los juegos.</p>
<p>3. Es un eje transversal que se posee poca formación, por lo que se debe (Código INU)</p>	<p>- incrementar la formación del maestro y así mejor podrá hacer frente a su tarea educativa. Todo es mejorable.</p>

La familia es el primer agente de socialización, esta relación tiene que ser cordial y amistosa para poder llegar a un acuerdo en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los padres deben colaborar en la educación de sus hijos y la Formación del Profesor de este nivel debe estar encaminada hacia el logro de actividades conjuntas.

Cuadro 457. La familia en Educación Infantil

1. La familia en la Educación Infantil, debe (Código CPP)	- fomentar la relación y la coordinación entre padres y profesores a fin de responsabilizarlos en dicha tarea. La familia es el primer agente de socialización, esta relación tiene que ser cordial y amistosa para poder llegar a un acuerdo en cuanto a los objetivos, criterios de evaluación y trato con los niños, con el fin de que disfruten de su infancia y construyan una personalidad equilibrada
2. Los padres para el desarrollo instructivo en el aula deben (Código PPA)	- intervenir en el proceso de socialización, organizando actividades de gran grupo con otras de grupos reducidos
3. Los momentos del curso académico en los que cuenta con los padres debe (Código FCF)	- responder en primer lugar a la adaptación, en el intercambio de información, en arreglo de clase, en reuniones de grupo, en excursiones y actividades, en casas, en talleres, también en fiestas de navidad, carnaval, día del libro y final de curso. La mayoría en lo que pueden

La utilización de la plástica o de cualquier otro tipo de materiales didácticos en la Educación Infantil, es condición imprescindible para que este tipo de aspectos se contemple en la Formación del docente de este nivel. En definitiva se trata que la Formación del Profesor de este nivel educativo, contemple una Formación dirigida hacia unos materiales concretos, con determinados criterios de aplicación (cuadro 458).

Las nuevas tecnologías son cada vez más incorporadas en el desarrollo instructivo, de ahí su incorporación al diseño de Formación (cuadro 459). De ahí que la Formación orientada hacia las nuevas tecnologías debe tener en cuenta los recursos más utilizados, motivadores y facilitadores del desarrollo instructivo y potenciar los avances tecnológicos de cara al siglo XXI.

Otro de los aspectos que es necesario contemplar en la Formación del Profesorado de Educación Infantil, es el desarrollo lógico matemático, de ahí que la Formación sobre estos aspectos es necesario que potencie el desarrollo global del niño/a y favorecer su desarrollo cognitivo mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas. Necesidad de partir del desarrollo del niño con la construcción de aprendizajes significativos y posibilitar que los alumnos ejecuten por si solos estos aprendizajes.

Cuadro 458. La plástica en Educación Infantil

<p>1. El tipo de materiales que se utiliza en el aula de Infantil debe (Código MED)</p>	<p>- contemplar desde las masas y pastas (arcilla, arena mojada, pasta de harina, plastilina), pinturas (digital y tempera), barras secas y rotuladores (ceras duras, grasas, tizas, lápices de colores, rotuladores), papeles (de embalar, cartulina, periódicos, folios, seda, charol, celofán, pinocho), colas (de engrudo, de empapelar, lápiz barro), herramientas (punzón, tijeras, esponjas, palos, rodillos), hasta los materiales de desecho (periódicos, revistas, cajas, telas, envases de cartón o plástico), y los de material no específico de expresión plástica: maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos, vasos de plásticos)</p>
<p>2. Los criterios básicos que se utiliza para la utilización del material deben (Código SVR)</p>	<p>- ser seguro (no tóxico, ni peligroso), adecuado a la edad de los niños/as; variado, resistente y fácilmente limpiable, bien organizado, al alcance de los niños/as para favorecer su autonomía; variado, en cantidad, económico, buena calidad, manipulable, atractivo, no tóxico ni peligroso</p>
<p>3. Los criterios básicos que se utiliza para la selección del materia debe (Código SVR)</p>	<p>- dar respuesta a unidades didácticas, actividades programadas y el PCC. Pasar de la manipulación espontánea y la investigación a la representación de formas y representación de figuras</p>

Cuadro 459. Las nuevas tecnologías en Educación Infantil

<p>1. Que el tipo de recursos didácticos más utilizado en el aula de Educación Infantil debe (Código FMS)</p>	<p>- contribuir en la formación en la utilización de la tv, video, retroproyector, diapositivas, radio-cassettes, maquetas gráficas, el ordenador, video-cámaras, fotografía, fotocopiadora, video-televisión</p>
<p>2. La utilización de las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil, ya que deben (Código APT)</p>	<p>- ser instrumentos que atraen y faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, de esta manera se adaptarán con más facilidad al mundo en el que están inmerso, pues posibilitan situaciones que estimulen las capacidades infantiles. Se consigue: atraer la atención, proporcionar una formación de conceptos, reforzar el aprendizaje, ampliar y mejorar el vocabulario y ayudar a la organización temporal, etc.</p>
<p>3. En una formación que contemple la poca formación del profesorado de Educación Infantil de los avances tecnológicos, de ahí que se debe (Código ANF)</p>	<p>- fomentar el uso del ordenador, manipular el ordenador es una actividad bastante atractiva y con unos programas adaptados a estas edades, participan activamente en situaciones de aprendizaje - bastante importancia. Niños construyan en contacto con los materiales de la vida cotidiana, realizan una actividad intelectual, interiorizan conceptos matemáticos, etc.</p>

Cuadro 460. El desarrollo lógico matemático en Educación Infantil

<p>1 La importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil, de ahí que debe (Código DCE)</p>	<p>- contribuir en el desarrollo global del niño/a y favorecer su desarrollo cognitivo. Mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, el niño/a asimila conceptos básicos de cualquier aprendizaje</p>
<p>2. El desarrollo del lenguaje, de ahí que debe (Código VFC)</p>	<p>- fomentar el desarrollo del lenguaje para afianzar y ampliar su vocabulario, pero esto puede estar unido al desarrollo lógico-matemático. El lenguaje como medio de comunicación y el desarrollo matemático en el desarrollo psicomotor, coordinación, percepción, etc . Los contenidos están directamente relacionados con las actividades naturales de los niños en su medio y con la necesidad social de dar una expresión representativa a las operaciones que va descubriendo en su manipulación de los objetos y en la comunicación que establece con ellos y con los demás compañeros</p>
<p>3. Los aspectos prioritarios que proporcionan a los alumnos la adquisición del desarrollo lógico matemático, de ahí que debe (Código OEM)</p>	<p>- ofrecer actividades de observación, experimentación, manipulación, comprensión, realización, reflexionar con ellos sobre lo que han realizado, con materiales de construcciones (de elementos más grandes cuanto menores sean los niños) de encajes, puzzles, bloques lógicos, materiales para enroscar, atornillar.</p>

La Formación de los alumnos de Educación Infantil sobre la salud, debe responder a las necesidades de un profesor cuya Formación esté orientada hacia el logro de los aspectos relacionados en el cuadro 461. Dar respuesta para que entre padres y educadores ayuden a los niños/as a desarrollar hábitos de higiene, alimentación, descanso, que contribuyan a su bienestar y a llevar un estilo de vida sano, siendo la salud un estado de completo bienestar físico, mental y social.

Actividades donde se pone de manifiesto aspectos relacionados con la salud en la Educación Infantil son desarrollados a través de los siguientes ejemplos:

- nos lavamos las manos: viñetas secuenciadas con los pasos a seguir: Noelia se lava las manos. Fotos ordenadas de los mismos pasos realizados por una niña de la clase (01)
- un niño que tenga cualquier dificultad física, hay que darle importancia pero educarle para que sepa superarlo y a las demás a que le ayuden pero sin dramatizar (02)
- fiesta en el colegio: mesa bien servida, manteles limpios, servilletas, menú agradable, manos lavadas, sentados correctamente y atendidos durante la misma (03)
- por ejemplo, si un niño huele bien, está aseado, da buen olor y nota que lo estiman. a ese niño le aumenta su autoestima (05)
- el cepillado de dientes después de comer, cada niño tiene un neceser con su cepillo, pasta, toalla, vaso (06)
- si un niño huele bien está aseado, da buen olor corporal y ven que lo estiman, a ese niño le aumenta su autoestima. Si hace algo y es reconocido por los demás (lavarse los dientes, limpiarse las uñas)(07)

- lavarse las manos y así adquieren hábitos de higiene, son actividades sencillas. Me lavo las manos mostrando a los niños cómo se deben enjabonar, frotar, aclarar y secar. Después ellos realizan las actividades solos y yo compruebo si lo hacen correctamente (08)
- en los alimentos. En los desayunos no traer golosinas sino bocadillos. No traer refrescos sino zumos. En una palabra concienciarlo en lo más saludable (09)
- Lavarse los dientes: es una actividad diaria donde en las primeras sesiones del curso, por medio de láminas secuenciadas les hacemos ver la importancia de esta actividad para evitar caries, mal aliento y la forma correcta de su limpieza (10)
- Programa de salud dental: explicaciones, proyecciones de diapositivas, obsequio de cepillos y pasta de dientes. Que todos los días después del recreo van gradualmente al baño y se lavan los dientes (11)
- tomando el flúor cada ocho días como lo prescribió el dentista. Ya existe un hábito. No tomar golosinas en clase a excepción de los cumpleaños (12)
- tratar de explicarlas con la comida que traen para media mañana. No comer golosinas (13)
- en primer lugar aprender a lavarse las manos. Cuando van al baño por ejemplo: darles las siguientes pautas: abrir el grifo del agua, coger el jabón, echarse de nuevo el agua y enjuagarse. Estos pasos son dibujados en un mural, colocados frente al lavabo (14)
- "El cuidado de su cuerpo", por ejemplo ducharse o vestirse sólo. Comer correctamente todos los alimentos buenos y no sólo golosinas. Lavarse los dientes después de comer (15)
- si un niño está sucio, tiene piojos, está mal vestido, etc., los demás lo apartan, no lo valoran y entonces el propio niño se desvaloriza a sí mismo porque él tendrá un concepto positivo o negativo según los demás lo tengan de él" (16)

Cuadro 461: La salud en Educación Infantil

<p>1. Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil, que debe (Código CBA)</p>	<p>- dar respuesta para que entre padres y educadores ayuden a los niños/as a desarrollar hábitos de higiene, alimentación, descanso, que contribuyan a su bienestar y a llevar un estilo de vida sano, siendo la salud un estado de completo bienestar físico, mental y social</p>
<p>2. Que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno, por lo que se debe (Código CDH)</p>	<p>- contribuir para la formación de una imagen positiva de sí mismo. Saber valorarse a sí mismo y aprender a cuidar su propio cuerpo, ofrece una imagen positiva de sí misma, lo que le lleva a tener una mayor seguridad en sus capacidades, ser aceptado por el grupo. Este estado de bienestar le pone en condiciones de ser más receptivo a los estímulos que recibe en el aula para desarrollar sus capacidades</p>
<p>3. Explica una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación (Código DCO)</p>	<p>- ver exposición narrativa</p>

La importancia de la psicomotricidad, aspectos básicos y su aplicación son los mínimos necesarios que debe cubrir el programa de Formación. Esta Formación debe estar orientada hacia la respuesta del desarrollo progresivo del dominio del esquema corporal (cuadro 462).

Cuadro 462. La psicomotricidad en la Educación Infantil

1. El papel de la psicomotricidad en la Educación Infantil debe (Código DEC)	- responder al desarrollo progresivo del alumno que va conociendo el dominio de su esquema corporal, se relaciona con el exterior a través de su cuerpo con placer, aumenta la posibilidad de crecimiento, de formación de la personalidad de su yo
2. Los aspectos básicos de la psicomotricidad en la Educación Infantil, debe (Código CEM)	- aplicarse atendiendo a las características de los niños, espacio, material, tiempo (momento en que se va a realizar y duración de la actividad), interés, motivación, objetivos
3. Las áreas donde se aplica la psicomotricidad, debe (Código ACR)	- ser el área de identidad y autonomía personal, ya que un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima. Esta área está presente en todas las estrategias realizadas en la Educación Infantil de todas las áreas
4. La relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego, debe (Código KIE)	- desarrollarse ya que la expresión corporal es el primer medio de comunicación que tiene el niño/a cuando el lenguaje oral no le sirve aun para expresar sus necesidades y experiencias afectivas. el juego, principal actividad del niño/a favorece el desarrollo psicomotor porque es el medio natural de adquirir experiencias. verbalizar las actividades ayuda al niño a interiorizar y asimilar

La importancia del factor tiempo en la Formación del Profesor de Educación Infantil debe partir de la importancia del tiempo en el aula, de la relación espacio-tiempo y de la relación espacio-tiempo-espacio. La importancia del tiempo en el aula (Código IFA), radica en respetar el tiempo que necesita cada niño. Tener en cuenta el momento del día para realizar cualquier actividad. Organizar el tiempo de la jornada escolar. También es importante trabajar la secuenciación, temporalización con viñetas y las rutinas para que los niños/as adquieran estructuras temporales. Tiene importancia porque cada actividad a realizar necesita de un tiempo para realizarla. Este tiempo debe ser flexible dependiendo de las características y necesidades de los alumnos, y por supuesto de sus deseos. La existencia de una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo, radica en que el espacio y el tiempo son factores que potencian o facilitan determinadas actividades y condicionan las relaciones.

Los niños/as se desarrollan interactuando con su medio, por lo que la organización espacio-temporal en la planificación y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje es fundamental. En el periodo de adaptación es palpable la relación directa entre estos dos factores. El tiempo y el espacio tienen que estar organizados de acuerdo con la programación de la unidad didáctica. El espacio tienen que permitir la comunicación y los desplazamiento fluidos. Tiene que estar abiertos al medio. En la Educación Infantil una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo (Código ETO), radica en tener en cuenta las instalaciones como los espacios exteriores que le

rodean, sus elementos, su equipamiento, el tiempo que ha de estar cada uno y las interacciones que en ellos se establecen. Las necesidades están impuestas o por el propio edificio, o por un determinado horario, aunque esto no es impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacios y tiempo con que cuenta .

Toda la planificación del centro depende de estos factores para desarrollar lo mejor posible la labor educativa con la mayor flexibilidad para todos y poder realizar cuantos proyectos se deseen. Depende de la distribución de la jornada laboral del centro, de las condiciones específicas de los espacios, de los materiales y recursos de que se dispongan, etc. Ahora bien, donde no existe tanta relación directa es en el aula con referencia al centro .

El desarrollo temporal en el aula, es flexible en función de los (código IAC) intereses del niño o de las circunstancias imprevistas, posibilidades de la escuela o de otros factores, tales como la edad, los objetivos, el tipo de jornada, etc. Lo importante es que se respete el ritmo de cada niño; si se han cumplido en realidad y si permite saber en todo momento donde se encuentra y donde debería estar. En consecuencia el mérito de un programa de Formación Permanente, partiendo de que éste debe dar respuesta a las necesidades, valores y expectativas a través del proceso aplicado, debe estar justificado por los planteamientos que a continuación relatamos :

(1) nivel de reflexión desarrollado en un programa de Formación Permanente para el profesorado de Educación Infantil debe potenciar la reflexión en cuestiones relacionadas con el papel del profesor, el lenguaje, el juego, la educación sexual, educación familiar, nuevas tecnologías, desarrollo lógico matemático y educación para la salud de los alumnos de esta etapa. El profesor de Educación Infantil debe formarse reflexionando sobre la práctica, contribuyendo a dar respuesta a sus necesidades personales, de sus alumnos y del centro. Por consiguiente es necesario que los Programas de Educación Infantil contribuyan a que el profesorado a través de la reflexión adquiera la Formación en: (i) el lenguaje para que potencie en el alumno el aprendizaje significativo, le ayude a la socialización y a la aceptación de éstos; (ii) el juego para desarrollar las actividades en el aula, y de este modo el alumno pueda conocerse a si mismo, manipulando material de desecho de las casas y de los comercios; (iii) cuestiones de educación afectivo sexual que le permitan responder a la curiosidad e interés del alumno; (iv) la educación familiar para potenciar la participación de los padres en las actividades y en el desarrollo instructivo; (v) la Formación de nuevas tecnologías como respuesta a la Formación del Profesor en la proyección de imágenes fijas, móvil y sonoras; (vi) la Formación en el desarrollo lógico para potenciar en el alumno experiencias perceptivas, motrices y manipulativas y (vii) la educación para la salud que contribuya al bienestar de los alumnos, desarrollando hábitos saludables, mediante las actividades de desarrollo de las capacidades de observación.

(2) orientación reflexiva de un profesor de Educación Infantil en relación a un programa de Formación debe estar orientada hacia los puntos

básicos de la educación en esta etapa educativa: papel del profesor, lenguaje y juego. Orientación que le permita (i) que la Formación recibida se aplique al orientar el proceso instructivo hacia las necesidades reales (alumnos, profesor, centro); (ii) potenciar la relación entre los alumnos y el desarrollo de actividades; (iii) orientar el desarrollo del juego hacia las características de los alumnos, espacio y los materiales, de forma manipulativa para conocerse a si mismo.

(3) estilo reflexivo debe responder a planteamientos determinados para la educación en la etapa de Educación Infantil, de ahí que se debe responder a un estilo de profesor reflexivo, investigador, renovador y tolerante, además de motivador y renovador, para que de este modo el docente mejore su práctica.

(4) tiempo didáctico está determinado por ciertos rasgos delimitado por las variables clima, tiempo propiamente dicho y espacio. De este modo (i) el clima desarrollado en la Formación debe potenciar la actividad, realizarse de forma práctica, de aplicación inmediata, para que permita el acercamiento entre los participantes; (ii) el tiempo y el espacio utilizado en el aula está en función de la organización del centro y de las características de los alumnos y (iii) la Formación sobre la variable espacio debe repercutir en el fomento de la interacción, la comunicación y la autonomía, teniendo en cuenta las actividades específicas de juego que interesen a los niños.

(5) conocimiento asumido por los docentes en Formación de Educación Infantil deben estar en relación a los contenidos propios de la etapa educativa donde desarrollan sus tareas docentes. Los contenidos aportados en la Formación deben realizarse de forma gradual, en función de las características psicológicas de los alumnos, para posteriormente aplicarlos en las Programaciones de aula y de este modo responder a la necesidad del docente y a la mejora de la práctica diaria.

(6) forma adoptada por el especialista de Educación Infantil, está en función de la aplicación de los objetivos, el uso de la metodología y la aplicación de los Diseños Curriculares Base. De ahí que (i) la Formación recibida en relación las diferentes capacidades para la Educación Infantil, debe tener en cuenta el uso específico que presenta cada una de ellas; (ii) la metodología aplicada en las aulas de Educación Infantil sólo responden al factor motivacional, siendo necesario tener en cuenta en la Formación el partir de situaciones y experiencias para proporcionar contenidos significativos y que (iv) la Formación aportada en relación a los diseños educativos del profesor de Educación Infantil, debe tener en cuenta que los Diseños Curriculares Base elaborados por la Comunidad Autónoma le sirve al profesorado para orientar el desarrollo instructivo, flexibilizar los objetivos y los contenidos en las programaciones quincenales que realizan .

(7) uso que realiza el profesorado de Educación Infantil responde al desarrollo de una metodología en la práctica diaria, potenciando la plástica, la

psicomotricidad y evaluando el proceso. En consecuencia (i) el material aportado en un Curso de Formación debe ser de utilidad, atractivo, en función de las señas de identidad del grupo; (ii) la Formación recibida debe repercutir en la práctica diaria, al responder a la necesidad del docente, lo que le permite orientarse y satisfacer su puesta en práctica en relación a su grupo de alumnos; (iii) la Formación diseñada en el Curso de Especialización debe tener en cuenta que la evaluación es utilizada para decir o hacer algo, a través de la observación, la exploración, la experimentación y las fichas, a lo largo del curso escolar; (iv) los materiales experienciales directos son los más utilizados por el profesor de Educación Infantil, al permitir autonomía en los discentes, y atendiendo a la selección en función de los diseños curriculares del curso y (v) la psicomotricidad es aplicada en el área de comunicación y representación, presentando una relación con el lenguaje y el juego, contribuyendo en la educación global del alumno, enmarcada dentro de los aspectos motores, a través de material concretos.

2. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como posibles implicaciones extraídas a raíz de la investigación desarrollada, podemos argumentar los siguientes aspectos:

2.1. Carpeta docente: rasgos significativos

Introducir la Carpeta docente (portfolio) en la Formación del docente, tanto permanente como inicial, podría redundar en beneficio de los profesores participantes en la Formación. La Carpeta docente es un instrumento válido de Formación para el profesorado, de tal magnitud que permite que el propio docente esté constantemente evaluando su propio proceso de Formación, su desarrollo profesional. Es útil y válido que al finalizar un Curso de Formación el agente en Formación posea su propia Carpeta docente (portfolio) con un seguimiento diseñado entre el mismo y los agentes participantes en el curso. La confección de la Carpeta docente permite la reflexión demandada desde la Logse (1/1990) al profesorado en entrenamiento, al ir poco a poco adoptando, transformando, elaborando, aplicando y diseñando su propia Formación.

En relación a las posibles recomendaciones encontradas a la luz de la información recopilada y descrita en el presente trabajo podemos señalar que éstas pueden ser múltiples y desde diferentes ópticas interpretativas. Intentando plasmar algunas de las recomendaciones básicas señalamos las siguientes:

(i) la Carpeta docente debe adoptar un formato fácil de manejar, consultar e intercambiar. De ahí que un simple formato tipo folio configurado por las cuestiones planteadas a lo largo de la investigación, como punto de partida podría ser válido para comenzar la Carpeta docente de un profesor de Educación Infantil. Dicho formato podría estar dividido en varias partes:

identificación personal, identificación del centro, identificación de parámetro e identificación reflexiva. Las dos primeras partes podrían ser sólo establecidas al comienzo del proceso y las restantes como pautas generalizables del formato. La identificación de parámetro significaría los siguientes apartados: contenidos, metodología, papel del profesor, estilo del profesor, tipo de Formación, clima de trabajo, capacidades, lenguaje- juego, juego, espacio, diseño curricular, educación afectivo sexual, familia, plástica, nuevas tecnologías, desarrollo lógico matemático, salud y psicomotricidad. La identificación reflexiva vendría determinada por los puntos reflexivos necesarios para el desarrollo profesional en el nivel educativo donde se ejerce. De este modo la temporalización de la confección de una Carpeta docente puede ser desde un ciclo formativo de un mes hasta un curso académico. En relación a las modalidades formativas, la configuración de la Carpeta docente puede ser válida desde un curso formativo, hasta un proyecto de asesoramiento, o actividades de seminarios permanentes, equipos de centros.

(ii) la estrategia de reflexión que lleva apareada la confección de la Carpeta docente debe estar acompañada constantemente de un análisis sobre su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar. Práctica y contexto que entrarían dentro de los puntos reflexivos anteriormente planteados.

(iii) el tipo de Formación aplicado en el Curso de Especialización de Educación Infantil, puede ser interpretado aplicándole un soporte informático como es el ordenador. Consistiría que cada profesor confeccione su propia base de datos con sus propios significados semánticos y realice su propia evaluación formativa aplicando software informáticos. Ejemplo: Programa Hyper Research para Windows.

(iv) un programa de Formación, debe estar acompañado en su diseño de la evaluación sobre el posible impacto o mérito que éste puede producir en el profesorado y en el centro educativo donde el profesorado desarrolla sus tareas instructivas. De no ser así cualquier programa de Formación respondería a otras necesidades que no serían las de dar respuesta a las necesidades formativas necesarias para el desarrollo profesional de los docentes implicados por áreas, niveles, contexto (centro, islas, Provincias y Comunidades Autónomas).

2.2. Tomas de decisiones en la Formación

Al mismo tiempo, también se hace necesario que los programas de Formación, orientados en esta línea cuenten a priori, es decir antes de su diseño, con la participación de los formadores y profesores en entrenamiento en las planificaciones de los mismos. Podría resultar de mayor interés formativo para el profesorado en entrenamiento la elaboración del diseño de un ciclo formativo acorde con sus rasgos propios. Todo ello repercutiría directamente en el alumnado que estos profesores en entrenamiento tengan o tuvieran a lo largo de la implantación definitiva de la Logse (1/1990). Consiguiendo que nuestra Comunidad Autónoma de Canarias fuera poco a poco apartándose de las líneas directrices aportadas por el Ministerio de Educación y Ciencias y fuera consolidando su propio plan de Formación. Plan de Formación que vendría originado y determinado a la luz de la evaluación de las diferentes actividades formativas que se están realizando.

2.2.1. Nivel curricular

Un posible modelo evaluativo para un Curso de Educación Infantil, transferido hacia un modelo de recogida de información sobre el denominado cuestionario, podría implicar los siguientes planteamientos:

(a) los contenidos de la Formación de la Educación Infantil deben ser presentados con las siguiente premisas: (i) los aspectos básicos desarrollados en el Programa de Especialización de Educación Infantil plantea los ámbitos de desarrollo de los alumnos, (ii) los aspectos básicos de la Educación Infantil desarrollados en el Programa de Especialización son aplicables al desarrollo de la personalidad del alumno y de sus aptitudes, (iii) la secuencia de presentación de los contenidos en el Curso se realiza de forma gradual, (iv) la secuencia de presentación de los contenidos del Programa se realiza en función de las edades de los alumnos de esta etapa, (v) la aplicación de los contenidos desarrollados en el Curso son de aplicación diaria en el aula, (vi) la estructuración de los contenidos desarrollados en el proceso formativo es adaptable a la Programación del aula de Educación Infantil

(b) la metodología aplicada en el Curso de Educación Infantil debe partir de que (i) el material aplicado en el aula debe estar adaptado a los niveles de la etapa infantil, (ii) el material en el aula debe ser de aplicación directa, (iii) de aplicación indirecta, (iv) las estrategias metodológicas utilizadas deben ser motivadoras, estimulantes para los alumnos, (v) las estrategias metodológicas utilizadas deben estar adaptadas a las capacidades de los alumnos, (vi) las estrategias metodológicas utilizadas deben servir para la mejora de la comunicación de los alumnos, (vii) el proceso de aprendizaje debe estar orientado hacia los rasgos del grupo alumnos, (viii) la Formación sobre el conocimiento para el profesorado de Educación Infantil debe propiciar situaciones y experiencias para motivar lo que aprenden y proporcionar contenidos significativos, (ix) la Formación sobre el conocimiento debe proporcionar situaciones y experiencias y proporcionar contenidos significativos, (x) la Formación sobre los conocimientos debe potenciar los contenidos significativos que poseen connotaciones con implicaciones motivacionales, de necesidades e intereses de los alumnos.

(c) el clima planteado en el aula donde se desarrolle el Programa de Educación Infantil, debe desarrollar la actitud del trabajo del grupo (i) de forma activa y práctica, (ii) debe facilitar el desarrollo de destrezas, (iii) debe facilitar el desarrollo de hábitos, (iv) debe facilitar el desarrollo de aptitudes, (v) el interés del grupo debe estar orientado hacia una base teórica, (vi) el interés del grupo debe estar orientado una líneas metodológicas con las que poder trabajar en clase, (vii) el interés del grupo debe estar acompañado de una motivación y participación general, (viii) la cercanía humana con el grupo entre los formadores y profesor en entrenamiento debe potenciar el compañerismo, (ix) la colaboración entre los profesores en Formación y el formador debe responder

a un ambiente cercano, familiar, (x) el número de participantes en Formación no debe ser elevado.

(d) el papel del profesor que debe incorporarse en un programa formativo de Educación Infantil debe responder para la adquisición de una Formación que de respuesta para cubrir las necesidades (i) motrices, (ii) psicológicas, (iii) afectivas y (iv) pedagógicas de los alumnos.

(e) estilo del profesor de Educación Infantil debe ser válido para que se desenvuelva como un ser (i) reflexivo, (ii) renovador, (iii) tolerante, (iv) investigador en la acción, (v) afectuoso, (vi) relajado, además de unas capacidades encaminadas hacia el logro de un profesor (vii) equilibrado, (viii) afectivo, (ix) creativo, (x) abierto, (xi) tolerante, (xii) cariñoso, (xiii) paciente, (xiv) relajado, (xv) motivador, (xvi) dinámico, (xvii) sociable, (xviii) alegre, (xix) seguro, y (xx) la relación que debe tener la teoría con la práctica docente debe servir para mejorar la práctica docente, ayudando a corregir la relación con el niño.

(f) el tipo de Formación desarrollado en un Programa de entrenamiento del profesorado de Educación Infantil debe contribuir para, (i) reflexionar sobre la etapa, (ii) leer sobre la etapa, (iii) la Formación desarrollada en el curso debe servir para reflexionar sobre el ciclo, (iv) reflexionar sobre algunas cuestiones: tareas diarias, (v) reflexionar sobre cuestiones de evaluación. Así mismo, (vi) las ponencias deben servir para orientar al profesorado de cara a la práctica, (vii) las ponencias deben servir para aplicar al profesorado de cara a la práctica, (viii) las ponencias deben servir para reflexionar al profesorado de cara a la práctica, (ix) las ponencias deben servir para informar al profesorado de cara a la práctica, (x) los seminarios permanentes deben servir para orientar al profesorado de cara a la práctica, (xi) los seminarios deben servir para aplicar al profesorado de cara a la práctica, (xii) los seminarios deben servir para reflexionar al profesorado de cara a la práctica, (xiii) los seminarios deben servir para informar al profesorado de cara a la práctica.

(g) otros aspectos de la Formación, debe estar orientado hacia (i) la satisfacción del trabajo con los alumnos, (ii) logro de una enseñanza de éxito, (iii) la labor didáctica a los alumnos, (iv) el día a día con los alumnos, (v) la relación entre el profesor en entrenamiento y el ponente sea positiva, (vi) el logro de la sonrisa del alumno, (vii) que se aprenda a escuchar, (viii) el logro de un aula sin conflicto, (ix) el logro de un ambiente en el aula agradable, relajado, alegre y espontáneo, (x) los diferentes niveles educativos existentes en una clase de este nivel educativo, (xi) los diferentes aspectos burocráticos exigidos, (xii) la parte más pasiva del aula, que obliga a sentar los alumnos para trabajar los contenidos más específicos, (xiii) el continuo cambio de centro de los profesores.

(h) las capacidades desarrolladas deben servir para que el profesorado en entrenamiento sea capaz de (i) identificar entre varios objetos, personas,

animales y sonidos, (ii) expresar, sentimientos situaciones, emociones, (iii) descubrir las diferentes características de un objeto, animales o personas, (iv) conocer los rasgos de un objeto, animal o persona, (v) relacionar los conocimientos matemáticos y de lenguaje, (vi) observar los cambios atmosféricos y las características de algún animal del entorno, (vii) explorar el propio cuerpo humano, (viii) regular las diferentes reglas del juego infantil, (ix) coordinar el propio cuerpo del alumno, (x) comprender la explicación de un tema, poesía, cuento, (xi) comunicarse entre los diferentes agentes educativos, (xi) valorar su propio trabajo y el de sus compañeros, (xiii) adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo, (xiv) actuar por grupos y/o de forma autónoma, (xv) aportar ideas propias, (xvi) establecer criterios de actuación, (xvii) representar gráficamente dibujos, (xviii) utilizar instrumentos y herramientas de digitalidad gruesa y fina, (xix) enriquecer el vocabulario de los alumnos.

(i) la relación entre el lenguaje-juego orientada hacia debe partir de que el papel del lenguaje debe servir para (i) contribuir en la Formación oral, (ii) en la Formación escrita, (iii) en la Formación corporal, (iv) en la Formación mímica, (v) que el alumno se relacione con los demás, (vi) que los principios básicos en los que se apoya el juego en la etapa Infantil potencie el aprendizaje significativo para ayudar a la socialización y a la aceptación del juego.

(j) los aspectos formativos sobre el juego desarrollados en el Curso de Especialización debe contemplar que (i) el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil y debe servir como instrumento de aprendizaje para conocerse el alumno y el mundo que le rodea, (ii) el juego es una actividad motivadora, donde se aplica lo aprendido y se establece relaciones significativas, (iii) el juego es una fuente de aprendizaje que estimula la acción, la reflexión y la expresión del niño, (iv) por medio del juego el niño investiga, descubre y crea.

(k) la Formación sobre el espacio debe (i) dar respuesta a factores fisiológicos y afectivos, (ii) propiciar actividades autónomas y compartidas, (iii) ser utilizado como óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento, (iv) presentar una organización espacial flexible en función de las características de los alumnos.

(l) los diseños curriculares y la Formación sobre éstos debe tener en cuenta que (i) el diseño curricular debe orientarse sobre lo que hay que saber en el aula de Educación Infantil, (ii) los contenidos establecidos debe despertar interés y responder a las características de los alumnos, (iii) el tipo de documento utilizado son las cajas rojas, (iv) el profesorado planifica cada quince días, (v) los criterios básicos que marcan el diseño curricular deben ser abiertos y flexibles para poder adaptarse a las necesidades de cada niño.

(m) la Formación sobre la educación afectivo-sexual debe primar el logro de que la educación sexual, (i) repercuta en el desarrollo de la individualidad y de

identidad del alumno, (ii) sirva para dar respuesta a las curiosidades e intereses de los alumnos, (iii) incremente la Formación del maestro para poder hacer frente a su tarea diaria.

(n) la Formación sobre la familia debe, (i) fomentar la relación con el profesor, (ii) tener en cuenta que los padres para el desarrollo instructivo en el aula deben intervenir en el proceso de socialización, organizando actividades de socialización, (iii) contribuir en los momentos del curso académico en los que se cuenta con los padres son: adaptación, intercambio de información, reuniones, y fiestas.

(ñ) la Formación sobre la plástica está en función de que el tipo de materiales que se utiliza en el aula son (i) las masas y pastas, (ii) pinturas, (iii) papeles, (iv) el herramientas, (v) materiales de desecho, (vi) otros, y que (vii) los criterios básicos que se utiliza para la utilización del material deben ser seguro, adecuado a la edad de los niños, variado, resistente, de fácil limpieza, económico. manipulable atractivo, además de que la (viii) la selección del material está en función de las unidades didácticas, las actividades programadas y el PCC.

(o) nuevas tecnologías implicadas dentro de los bloques formativos para el profesorado de Educación Infantil, debe contemplar que (i) el tipo de recursos didácticos más utilizados en el aula debe servir para contribuir en la utilización de la televisión, vídeo, retroproyector, diapositivas, radio cassettes, maquetas gráficas, ordenador, video cámaras, fotografía, fotocopiadora, (ii) la utilización de las nuevas tecnologías en el aula de Educación Infantil debe ser un instrumento que atrae y facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, (iii) la Formación sobre las nuevas tecnologías debe fomentar la manipulación del ordenador.

(p) desarrollo lógico matemático y sus implicaciones formativas, debe adoptar una aplicación para (i) que contribuya en el desarrollo global del niño y favorezca su desarrollo cognitivo, (ii) que el desarrollo del lenguaje y del desarrollo lógico matemático presente unos contenidos relacionados con las actividades, (iii) que los aspectos prioritarios que proporcionan a los alumnos con la adquisición del desarrollo lógico matemático deben estar en función de las actividades de observación, experimentación, manipulación, comprensión, realizar, reflexionar.

(q) la Formación sobre la salud debe contemplar unos contenidos para (i) dar respuesta al desarrollo de hábitos de higiene, alimentación y descanso, y para(ii) fomentar la autoestima del alumno de este nivel educativo.

(r) la Formación sobre la psicomotricidad debe (i) dar respuesta al desarrollo progresivo del alumno, (ii) aplicarse atendiendo a las características básicas de los alumnos, espacio, material y tiempo, (iii) contemplar las áreas donde se aplica la psicomotricidad debe ser la de identidad y autonomía personal, (iv)

fomentar la relación entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego para desarrollarse la la expresión corporal.

2.2.2. Nivel político

La Comunidad Autónoma de Canarias en relación a la Formación Permanente requiere de una búsqueda urgente de :

(i) establecer sus propias señas de identidad con un modelo cargado de discurso propio de la idiosincracia canaria. El contexto formativo de la Comunidad Autónoma de Canarias posee unas señas filosóficas, sociales, políticas y culturales tan personales que implícitamente está generando unos patrones profesionales, una cultura formativa canaria, que en ningún momento se tiene en cuenta como punto de partida, para los diseños formativos. Todo ello generaría un plan marco de Formación para la Comunidad Autónoma a distintos niveles: infantil, primaria, secundaria.

(ii) crear instituciones y personas específicamente dedicadas a la Formación Permanente, sin que por ello se desvincule de la Formación inicial, ni tampoco los diferentes agentes intervinientes en los diferentes procesos formativos.

(ii) evaluar las diferentes actividades formativas (cursos, seminarios, grupos de trabajos), en definitiva trazar direcciones posibles para el plan de Formación de cara al siglo XXI. Se hace necesario evaluar las diferentes actividades formativas realizadas en nuestra comunidad. Se diseña, se desarrollan programas formativos y sus posibles méritos efectos se desconocen.

2.2.3. Nivel investigación

(i) la evaluación naturalista es cierto que resta importancia a la obtención de datos comparativos, pero es de mucha utilidad para la descripción de los contextos en los que se implanta el programa (Patton,1980). Desde esta perspectiva la evaluación consiste en proporcionar conocimientos y comprensión sobre lo que acontece a lo largo del desarrollo del programa de Formación, partiendo del protagonista principal que el profesor

(ii) la evaluación formativa y sumativa en este caso logra la mejora de un programa o conjunto de materiales, proporcionando una información para determinar el mérito de las actividades realizadas (Villar, 1994).

(iii) el modelo de Formación orientado hacia la indagación, apunta como punto central la reflexión entre la teoría y la práctica sobre los aspectos de la Educación Infantil. De lo que resulta que con este modelo de Formación aplicado al programa de Especialización de Educación Infantil en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria, es recomendable para transformar las

concepciones del profesorado, gestión de la clase y el contexto educativo (Marcelo, 1989).

(iv) las estrategias formativas utilizadas (entrevista, cuestionario, viñetas) son de fácil aplicación por parte del profesorado, si partimos del punto de vista que la dedicación a este tipo de actividad es fuera de las horas lectivas. Parece ser que, las estrategias reflexivas que se realicen de forma rápida e inmediata, dado el tiempo que posee el profesorado, son las que mayor interés y resultado despiertan en el profesorado en poco tiempo.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier trabajo educativo lleva apareado una variedad de limitaciones, que pueden ser más o menos dificultosas, en función de los diferentes aspectos que intervengan en la misma. En esta caso, nos encontramos con limitaciones múltiples agrupadas en dos ámbitos: político y metodológico.

3.1. Políticas

Si atendemos a la tipología de niveles existentes en las tomas de decisiones (Gairín, 1992), el primer nivel de decisión que afecta a la hora de realizar el proceso evaluador de un programa son los aspectos ideológicos que implica el referente de partida. En este caso dicho análisis fue limitado, lo que provoca que las limitaciones sean las siguientes:

- (i) los excesivos cambios gubernamentales existentes en la Comunidad Autónoma Canarias. Esto hace que no podamos encontrar una justificación completa sobre el diseño del programa de Formación estudiado.
- (ii) desde los planteamientos políticos el programa se da cerrado y prácticamente al director del curso sólo se le permite la aplicación de los contenidos. De ahí que profundizar en las cuestiones iniciales del diseño de los mismos ha sido imposible.

3.2. Metodológicas

Las limitaciones metodológicas detectadas son múltiples y variadas, ahora bien destacar como más significativas, dada su posible repercusión en la Formación Permanente las siguientes:

- (i) la muestra de la investigación puede resultar poco representativa, para establecer criterios generalizable en relación a los programas de Educación Infantil.
- (ii) resultó dificultoso aglutinar al profesorado una vez obtenidos los hallazgos y evidencias de la investigación y plantear un futuro instrumento de valoración, para contrastar la información obtenida.

(iii) indagar sobre las biografías de los profesores (experiencia docente, los planes de estudios de la diplomatura de maestro, tipos de cursos de Formación y lecturas que realizan, además del contexto organizativo donde desarrollan su Desarrollo Profesional) podría ser otro marco de interpretación para evaluar los programas de Formación.

(iv) indagar sobre las diferentes tomas de decisiones en relación a la organización de los programas de Formación Permanente. La mayor parte de los textos norteamericanos en evaluación de programas tratan correctamente el contexto político y administrativo en el que los programas se desarrollan. Este contexto ayuda a determinar cómo los programas llegan a evaluarse, qué cuestiones evaluativas son enfatizadas, qué métodos son más utilizados y qué tipo de resultados evaluativos son finalmente seleccionados y aplicados. La evaluación de programas está siempre contextualmente enmarcada y por ello, el contexto político de la Comunidad Autónoma de Canarias está en el trasfondo.

(v) adaptar las conclusiones a un posible instrumento de valoración y aplicarlo en diferentes Cursos de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias

(vi) indagar sobre las posibles mejoras producidas a lo largo de un Curso académico en el centro y en el aula de los profesores en entrenamiento.

(vii) las etiquetas de los códigos, es decir la expresión de las diferentes categorías no se han delimitado conceptualmente, con lo que se ha creado un amplio número de códigos, cuyo espacio semántico desconocemos. No se sabe la delimitación del universo de las ideas que representan los diferentes códigos.

(viii) existe a nivel nacional una escasa literatura sobre la evaluación de programa en la Educación Infantil, al no estar implantada la necesidad de esta cultura evaluativa en la Formación Permanente.

BIBLIOGRAFÍA

Colás, M^a P. y Rebollo, A.(1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Gallego, M.J.(1995). *Estrategias para promover la reflexión del profesor en serie de documentos técnicos del departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad de Granada*. Force. Grupo de investigación Formación del Profesorado centrada en la Escuela. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Gairín, J. (1992). *Las claves culturales de los conflictos en las Organizaciones Escolares*. En Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Universidad de Sevilla, (Documento policopiado).

Goetz, J.P. y Le Compte M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Huber, G.L.(1988). Pensamiento y acción del profesor: Formación continua del profesorado para las situaciones críticas del aula. En Vicente, P., Sáez, O. Lorenzo,

M.(Eds). *La Formación del Profesorado*. Granada: S. P. de la Universidad de Granada, 199-217.

Huber, G.L.(1991). *El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista*. Ponencia presentada en el III Congreso sobre el Pensamiento del profesor y el Desarrollo Profesional. Sevilla.

Huber, G.L. y Marcelo, C.(1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, pp.69-84.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Guía General Infantil*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Califs. Sage. Publications.

Villa, A. (1992). *El Director de Centros docentes y el Liderazgo cooperativo*. En Villar, L.M. (coord.). *Desarrollo Profesional centrado en la escuela*. Granada: Force.

Villar, L.M.(1990). El Profesor como Profesional reflexivo: Formación y Desarrollo Personal. Ice y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Villar, L.M.(1992) (Dir). El Profesor como Práctico reflexivo en una cultura de colaboración. En Villar, L.M. (Dir.). *Desarrollo de un Programa de mejora de la Organización de Centros Educativos a partir de un modelo de evaluación participativa*. Madrid: Cide.

Villar, L.M. (Coord.) (1994). *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas*. Barcelona: PPII.

ANEXOS

	Páginas
1. CUESTIONARIOS	
1.1. Cuestionario 1: Datos de identificación personal y del Centro	655
1.2. Cuestionario 2: Sobre los contenidos	658
1.3. Cuestionario 3: Sobre la metodología	660
1.4. Cuestionario 4: Sobre el clima en el aula	662
1.5. Cuestionario 5: Sobre el papel del profesor en Educación Infantil	664
1.6. Cuestionario 6: El estilo del profesor de Educación Infantil	666
1.7. Cuestionario 7: Utilidad, uso y forma del conocimiento	668
1.8. Cuestionario 8: Descripción de la realidad	670
1.9. Cuestionario 9: Descripción de la realidad	673
1.10. Cuestionario 10: Uso del conocimiento	675
1.11. Cuestionario 11: Orientación del conocimiento	679
1.12. Cuestionario 12: Papel, principios y actividades	681
1.13. Cuestionario 13: Papel, criterios básicos, tipo, función , confección, distribución temporal y realización del juego	683
1.14. Cuestionario 14: Utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución del espacio	686
1.15. Cuestionario 15: Importancia, adecuación de los DCB, documentos, temporalización, criterios básicos, elaboración -PCC, importancia de los DCB. El diseño curricular	689
1.16. Cuestionario 16: Importancia, uso, formación personal sobre la educación sexual	692
1.17. Cuestionario 17: Papel, colaboración y temporalización sobre la educación familiar	695
1.18. Cuestionario 18: Tipos de materiales, criterios de utilización y fuentes de orientación sobre la plástica	698
1.19. Cuestionario 19: Recursos más utilizados y su realidad. Las nuevas tecnologías	701
1.20. Cuestionario 20: Importancia, relación lenguaje-matemática y aspectos básicos del desarrollo lógico-matemático	703
1.21. Cuestionario 21: Importancia de los contenidos, finalidad, actividades. La salud	706
1.22. Cuestionario 22: Papel, aspectos básicos, áreas, psicomotricidad-lenguaje-juego, concepto, estructura y sesión. La psicomotricidad	709
1.23. Cuestionario 23: Concepto, relación, espacio-tiempo, centro-espacio-tiempo, flexibilidad, criterios, estructura y tipo. El tiempo	712
2. ENTREVISTA	
2.1. Entrevista 1: Estilo reflexivo sobre la acción	715
2.2. Entrevista 2: Contenidos	715
2.3. Entrevista 3: La evaluación	715
2.4. Entrevista 4: El juego	716
2.5. Entrevista 5: El espacio	718
2.6. Entrevista 6: El diseño curricular	720
2.7. Entrevista 7: La psicomotricidad	722
2.8. Entrevista 8: El tiempo	725

3. DIARIOS/VIÑETAS

3.1. Diario/Viñeta 1: Desarrollo del aula	728
3.2. Diario/Viñeta 2: Estructura de una clase	736
3.3. Diario/Viñeta 3: El juego	742
3.4. Diario/Viñeta 4: El espacio	746
3.5. Diario/Viñeta 5: La psicomotricidad	749
3.6. Diario/Viñeta 6: El tiempo	753

1. CUESTIONARIOS

1.1. CUESTIONARIO 1: Datos de identificación personal y del centro (apéndice 1).

¿Cuándo comenzó a enseñar?

8 años	10
10 años	01
13 años	15
18 años	13, 16
20 años	06, 09
22 años	04, 07, 11
23 años	05, 14
24 años	12, 02
25 años	08
30 años	03

¿Cómo accedió? (Plan de Formación)

Plan 1950	02,03,04,05,08,12
Plan 1967	06,07,09,11,14,15
Plan 1971	01,10,13,16

Niveles educativos dónde ha ejercido

Todos (preescolar más EGB)	02,03,04,09,11,14,15
Ciclo inicial	01,05,07,08,10,13,16
Ciclo medio	01,05,07,08,10,13,16
Ciclo superior	07,13
Educación especial	12
Educación adulto	14,16
Profesor apoyo	15

Años en cada nivel educativo:

Ciclo inicial

Meses	09
1 año	07
3 años	10,14
5 años	12,13,15
7 años	01,05
9 años	04
11 años	02
14 años	03,11
15 años	08
17 años	16

Ciclo medio

Meses	09
1 años	04,08
2 años	07,15
3 años	01,13
5 años	14
6 años	02,03,05,12
7 años	11

Ciclo superior

Meses	09
1 año	02,04
2 años	07,11,13,15
3 años	03
4 años	14

Educación especial

1 año	14
-------	----

Educación adulto

1 curso	16
2 cursos	14

Apoyo

1 año	15
-------	----

Años de experiencia en la Educación Infantil

1 curso	01
1 curso y 3 meses	03
2 años	10
3 años	11,16
5 años	07
6 años	15
7 años	13
8 cursos	08,14
9 años	02
10 años	05
11 años	04
13 años	12
19 años	09
20 años	06

Motivos por los que accedió a la Educación Infantil

No contesta	01,03
Gusto, gratificación	04,05,06,07,09,15
Identificación personal	05,09,11,14
Atracción, curiosidad del mundo infantil	08,12
Asegurar el puesto de trabajo	11
Destino, necesidad del centro, adscripción	02,12,15
Gusto por los alumnos de esta etapa y por tener posibilidades de elegir una plaza	13
Gusto por este nivel educativo y los niños de esta edad	10,16

Formación a lo largo de su trayectoria docente

No contesta	03
Cursos	01,02,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16
Libros	01,02,05,07,08,09,10,11,13,14,15,16
Seminarios	01,02,06,09,11,12
Revistas	02,07,08,09,12,13,14, 16
Profesores	02,07,15,16

Tipo de centro

público/privado

Público	01,02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16
Privado	

tamaño

Menos de 8 unidades	01,02,05,06,10,12,15,16
Más de 8 unidades	03,04,07,08,11,14
Más de 16 unidades	09,13

procedencia

Rural	01,02,03,04,05,06,08,09,10,11,12,13,14,15,16
Periférico	
Urbano	

Años de permanencia en el centro

1 año	13
2 años	01,09
3 años	10
4 años	15
5 años	07,14
6 años	16
9 años	05,11
10 años	03,12
11 años	04,06
16 años	02
18 años	08

1.2. CUESTIONARIO 2: Sobre los contenidos (apéndice 2). Bloque temático: Psicología evolutiva en la Educación Infantil. El programa (aspectos cubiertos, secuencia, aplicación diaria).

¿El programa cubre los aspectos básicos de la Educación Infantil? ¿porqué?

- *si, porque se tocaron todos los ámbitos de desarrollo de los alumnos/as de esta etapa (01*
- *si (02,04,08,12*
- *si, desarrolla la personalidad del niño y su aptitudes (03,14*
- *temas responden a los intereses (05*
- *recoge los aspectos básicos sobre los alumnos y los profesores (06*
- *no contesta (07*
- *si para mi formación personal (09*
- *si, pues analiza todos los ámbitos del desarrollo (10*
- *si, desarrollo semejante en todos los niños (11*
- *si, porque trata la psicología evolutiva de la etapa infantil (13*
- *si, porque se trató toda la evolución del niños de 0-6 años. Además se expuso de manera agradable, clara y resumida (15*
- *en los apuntes que nos dio estaban bastantes completos, pero en la ponencia, creo que faltaban (16*

¿La secuencia de presentación de los contenidos ha sido gradualmente y con cierta consistencia lógica ? ¿porqué?

- *si, porque se fueron tocando las diferentes edades, las características generales de cada una y la evolución de unas a otras (01*
- *si, logra un equilibrio cada vez más avanzado (03*
- *si (04,08,09*
- *no contesta (07*
- *si, por el análisis de los 0 a los 6 años , sirve de referencia para el profesor (02,05,06 ,11,12*
- *porque da respuesta a las características psicológicas de los niños, respetando su desarrollo (10*
- *si, porque se fue dando escalonadamente y con sus respectivos videos (13*
- *si, por el desarrollo: exposición-video-material (14*
- *si, basándose siempre en el desarrollo psicológico y físico de sus diferentes etapas (15*
- *no, porque muchas veces el tema iba por otros derroteros, con cuestiones particulares o profundizando mucho en un sólo aspecto, etc. (16*

Las diferentes etapas evolutivas de la Educación Infantil y su aplicación diaria en tu aula.

- *de las etapas evolutivas dependerá la organización del ambiente (espacio, tiempo) la formalicen de objetivos y contenidos y el modo de concretar las actividades (01*
- *aplicación en el aula (02,06,09*
- *adaptación (03*
- *no contesta (04,11*
- *programación de aula (05,12,14*
- *no contesta (07*
- *actividades de juego (08*
- *es importante tenerlas en cuenta para tener un patrón por que guiarnos, pero nunca interpretándolo como algo rígido. si que hay que respetar los ritmos individuales de desarrollo (10*

- te ayudan a concretar porque por esta etapa está pasando el niño (13)
- partiendo de lo que el niño ya trae adquirido al entrar en el colegio (0-a 3 años) y que nosotros debemos saber. Las diferentes etapas y su aplicación en mi aula son 3-6 años. Teniendo en cuenta las etapas de interciclos e intraciclos.(15)
- de bastante importancia para saber qué, cuándo y cómo enseñar (16)

Sugerencias

- no contesta (01, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 11)
- no contesta (07)
- diálogos entre compañeros (13)
- debates (13,14)
- vídeos (14)
- visitas clínica maternal (14)
- charlas pediatras (14)
- más práctica (15)
- no sé si es porque la psicología es un poco "liosa", si porque los psicólogos son tan característicos o porque yo no tengo muchos conocimientos que siempre que asisto a un curso y hay temas de psicología salgo "desordenada", sin cosas concretas y claras. Tengo que acudir a bibliografías para poder clarificar y ordenar. No obstante los temas que dan son imprescindible, además de interesantes para nosotros los docentes sobre todo de Educación Infantil. Se aprende bastante pero deberían ser un poco más ordenados (16)

1.3. CUESTIONARIO 3: Sobre la metodología (apéndice 3). Bloque temático: El lenguaje y la literatura en la Educación Infantil. Estrategia metodológica (aplicabilidad del material, metodología utilizada en el aula, novedad de los recursos didácticos aportados).

¿El material utilizado podría ser aplicado en el aula en la actualidad? ¿porqué?

- en general sí, podrían adaptarse fácilmente (01)
- sí, bastante, alguno es un poco elevado, pero lo demás sí (02)
- sí al desarrollar el lenguaje oral (03)
- sí, unos se aplican directamente y otros se adapta (04,14)
- sí porque se adaptaban a los niveles de la etapa Infantil (05,08,09)
- sí porque motiva a los alumnos y mejora su comunicación (06)
- no contesta (07)
- sí, algunas de las actividades pero adaptándolas a Infantil (10)
- sí, al prevalecer la etapa oral (11)
- sí, sencillo y práctico (12)
- sí, porque es actual y dinámico (13)
- sería aplicable y de hecho se hizo adaptando muchas actividades a la edad de los más pequeños. Son actividades aplicadas de una forma nueva y diferente (15)
- sí, aunque adaptándolos a las características de los niños, porque principalmente son motivadores(16)

¿Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula han sido satisfactorias? ¿porqué?

- sí, porque eran muy motivadoras (01)
- sí, porque son las que más se adapta a las capacidades de los alumnos (02)
- sí, al enriquecer el vocabulario (03)
- sí porque me gustan y se pueden aplicar (04)
- sí porque fueron claras y prácticas (05)
- sí al motivar a los alumnos y mejorar la comunicación (06)
- no contesta (07)
- sí porque me motivó, estimuló, ilusionó (08,09)
- sí porque lo hemos realizado y experimentado. Así podemos apreciar aquellas que podríamos utilizar en nuestra aula y desechar las que no nos parece conveniente para infantil (10)
- sí, son todas a modo de juego (11)
- sí, al servirme de perfeccionamiento (12)
- sí y además innovadoras (13)
- sí al ser diferentes y de gran valor (14)
- buenas y renovadoras (15)
- sí, porque se logró que aprendiésemos y nos animó a llevarlo a la práctica (16)

¿Qué opinión te merece la bibliografía, los textos y el material utilizado por parte del profesor? ¿porqué?

- muy bueno, material atractivo (01)
- sí, porque es también un poco lo que nosotros usamos con nuestros alumnos, aplicando más o menos (02)
- bastante buena (03,08,12)
- bueno (04)

- buena, porque es fácil de aplicar (05)
- buena, porque me ayuda en el aula (06)
- no contesta (07)
- bien para en caso de duda recurrir (09)
- adecuados y coherentes con sus planteamientos (10)
- bien, utilizo alguno ya (11)
- muy adecuado a los temas que impartió (13)
- muy acertada (14)
- buena. Autores con bastante experiencia (15)
- buena porque es accesible para nosotros, para luego poder llevarla a la práctica (16)

¿El profesor orientó el proceso de aprendizaje siguiendo el desarrollo de cada grupo o alumno?

- siguió el desarrollo del grupo (01)
- si sobre todo de acuerdo en su desarrollo psicológico del alumno de esta etapa (02)
- grupos-alumnos según el aprendizaje (03,09)
- no contesta (04,07,13)
- si (05,06,08,10,12)
- si creando un clima de apoyo (09)
- no, orientó sobre las actividades (11)
- al principio y al final orientó su proceso atendiendo al desarrollo de cada grupo o alumno (15)
- sí porque a cada momento se pasaba por los grupos y cualquier duda se resolvía y se animaba a seguir. No temíamos hacerlo mal. Logró que confiáramos en nuestras capacidades (16)

1.4. CUESTIONARIO 4: Sobre el clima en el aula (apéndice 4).Bloque temático: La música en la Educación Infantil. El clima en el aula (interés personal y de grupo; acercamiento entre colegas; colaboración colegas-ponentes).

¿El grupo mostró una actitud de trabajo con interés? ¿por qué?

- *si, porque la información era muy interesante y la profesora supo llegarnos (01*
- *si porque fue activa, práctico y fácil de llevar (02,04,11*
- *si porque desarrollaban destrezas, hábitos y aptitudes (03*
- *si, la clase se desarrolla de una manera práctica. Nos damos cuenta que podemos enseñar música, o sea introducirnos en ella, sin tener conocimientos profundos sobre la música (03*
- *si porque fue un tema interesante y práctico (05*
- *si por la colaboración en las actividades propuestas (06*
- *no contesta (07*
- *si por lo novedoso, práctico y participativo (08,09*
- *si (10*
- *si, actitud de la profesora y ganas de aprender (12*
- *si, porque todos participamos con interés y deseo de aprender (13*
- *si, actitud de alegría, placer solidaridad (14*
- *si, por la aplicación práctica, claridad y secuenciación de lo expuesto (15*
- *si porque estábamos motivados (16*

¿Yo personalmente he estado muy interesada? ¿por qué?

- *si, porque vimos una base teórica y unas líneas metodológicas con las que podemos trabajar en clase sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos (01*
- *si porque me gustó mucho (02,04*
- *me gusta, desconocía las técnicas musicales y lo bonito que es. Creo que desarrolla los sentidos (03*
- *si, porque creo que la música y el ritmo desarrolla los objetivos (05*
- *si, por su aplicación en el aula (06,14*
- *no contesta (07*
- *la clase es motivadora y participativa (08*
- *no, poco dinámico (09*
- *si, porque una actividad que me gusta y necesito recursos para mi aula (10*
- *repercute en los alumnos (11*
- *si, es mi asignatura pendiente (12*
- *si, ya que no es una de las materias que mejor domino (13*
- *es un área que le gusta a los niños, cubre muchos objetivos (15*
- *porque no estoy lo bastante formada en este aspecto (16*

¿La cercanía humana con el grupo es? ¿por qué?

- *muy buena, entre nosotros ya nos conocíamos y la profesora se mostró muy cercana (01*
- *nos conocíamos (02,04,11*
- *todos estábamos interesados en el tema (03*
- *el grupo de deshinibe y pierde la vergüenza (05*
- *buena, porque somos pocas profesoras y lo intentamos (06,09*
- *no contesta (07*
- *relación ponente-profesor como compañeras (08*
- *buena (10,13*
- *buena, ambiente sereno, distendido e interesante (12*
- *la música une y las actividades realizadas (14*

- *exposición dinámica, clara, práctica (fácil aplicación) y agradable (15*
- *buena porque también le interesaba que nosotras entenderamos que en Educación Infantil la música se puede dar sin muchos problemas (16*

¿La colaboración entre los compañeros y el profesor es...? ¿porqué?

- *buena, porque en la clase se creó un ambiente muy positivo (01*
- *excelente, muy buena (02*
- *metodología activa-participación conjunta (03*
- *es positiva, cercana, familiar (04,08*
- *el acercamiento al grupo del profesor (05*
- *buena porque somos pocas profesoras (06,09*
- *no contesta (07*
- *buena (10*
- *nos sirve para aplicarlo en el aula (11*
- *buena, gran profesional y compañerismo (12*
- *fue mutua (13*
- *por las características de la ponente, tacto-saber estar, agrado, cariño (14*
- *las actividades desarrollas en el curso (15*
- *buena, lo estábamos pasando bien y a la vez aprendiendo (16*

1.5. CUESTIONARIO 5: Sobre el papel del profesor de Educación Infantil (Seminario permanente).

¿Qué hago yo como profesor de Educación Infantil?

- intentar en todo momento cubrir las necesidades de los alumnos/as; promover situaciones y facilitar aprendizajes y contribuir a la felicidad de todos y cada uno de los alumnos/as (01)
- atender las necesidades motrices, psicológicas, afectivas y pedagógicas de los alumnos (02)
- estimular en los alumnos el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales (03)
- cumplir mi horario de trabajo, tener conexión con los padres, transmitirle serenidad, alegría, paciencia y ayudarles a sentirse felices, ayudarles a madurar (04)
- seguir la evolución de los alumnos (de forma general e individual) (05)
- estar en clase, que se lo pasen bien los alumnos y que adquieran su personalidad (06)
- no contesta (07)
- poner en práctica todos mis conocimientos y procurar hacerlo lo mejor que pueda (08)
- plantearme qué debo hacer, qué quiero transmitir y qué les conviene (09)
- ser coherente conmigo misma (10)
- ayudar a los alumnos en el crecimiento personal (11)
- planificar concienzudamente, no improvisar (12)
- trato de ponerme al día con cursillos, libros, revistas, intercambios de experiencias con los compañeros-as. Esto último es, personalmente muy enriquecedor (13)
- planificar y guiar la práctica, del grupo clase (14)
- prepararme con frecuencia para ejercer mi tarea y ajustarme a las exigencias de los alumnos (15)
- no imparto Educación Infantil (16)

¿Qué significa para mí, ser profesor de Educación Infantil?

- principalmente desempeñar una tarea que me gusta: ayudar a esos niños/as, probar con los más pequeños (01)
- gustar y ser cariñosos con los niños (02)
- soy un colaborador indispensable junto a la familia y ofrezco a los alumnos experiencias que favorecen su desarrollo educativo (03)
- ser una persona que se adapta a los niños, les comprende, ayude y en muchas ocasiones sentirme uno más entre ellos (04)
- satisfacción ante la integración entre el ambiente escolar y el ambiente familiar (05)
- todo, ya que tanto los alumnos como o nos lo pasamos bien (06)
- no contesta (07)
- ver realizado mi mayor deseo (08)
- responsabilidad ya que damos la base (09)
- es una etapa que me gusta impartir. Pienso que en líneas generales es un docente como otro de cualquier nivel, sólo que exige más actividad en estas edades y el profesor tiene que darle lo que el niño demanda de acuerdo a las características psicológicas (10)
- hacer avanzar al grupo según sus capacidades (11)
- tener un perfil especial: vocación, profesionalidad, sensibilidad, reflexivo, autocrítico, amor y paciencia (12)
- identificación con la etapa de Educación Infantil (13)
- planificar mucho la responsabilidad que tengo de guiar la formación integral de mis alumnos (14)
- responsabilidad como guía para el desarrollo de sus conocimientos partiendo del lenguaje (15)
- además de lo que nos indica la Logse que debemos hacer, para mi un/a profesor/a de Educación Infantil tiene que ser una persona equilibrada, segura, paciente, flexible y afectuosa (16)

¿Cómo llegué a ser profesor de Educación Infantil?

- después de probar con los alumnos de primero, quise probar con los más pequeños (01)
- por el destino del centro (02,11,12,14,15)
- por necesidades personales (03)
- aprovechando las ocasiones que se presentaban en los centros ya que me gustaba y no tenía especialidad (04)
- por la experiencia y la formación recibida (05)
- por mi formación en práctica y por el destino en el centro (06)
- no contesta (07,10)
- voluntariamente porque me gustaba y me gusta (08)
- por curiosidad del mundo infantil (09)
- llegaré y trataré de hacerlo lo mejor que pueda (13)
- aún no me considero profesora de Educación Infantil porque no estoy dando clase en esta etapa, pero después de tener tantos conocimientos en este curso, no estoy en desacuerdo (16)

¿Cómo puedo hacer las cosas diferentes a partir de hoy?

- reflexionando más a menudo sobre mi práctica docente, trabajando en grupo ya que es más enriquecedor y participando en actividades de formación (01)
- no contesta (02)
- poniendo en práctica todo lo recogido en el curso de Educación Infantil (03)
- no las hago diferente. A partir de hoy procuro en la práctica enriquecerlas con lo aprendido nuevamente (04)
- reflexionando e intentando aplicar lo adquirido en el curso (05)
- con más conocimientos (06)
- no contesta (07)
- poniendo en práctica lo mucho que he aprendido en este cursillo (08)
- combinando el curso, con mis experiencias y conocimientos (09)
- en este Curso de Especialización he aprendido muchos aspectos que desconocí, o más exactamente a clarificar cuestiones que tenía confusa. Ha contribuido a nuestra formación como profesionales de esta etapa, y que duda cabe, cuanto mayor sea la formación del maestro, mejor su labor educativa (10)
- reflexionando sobre cómo trabajo, partiendo de lo ya adquirido para mejorar o cambiar las actividades y la metodología (11)
- reuniéndome para planificar con un colectivo mayor (12)
- estos cursillos e información me han ayudado a recapacitar sobre mi sistema de enseñanza. He descubierto cosas de hago bien y otras mal, por tanto trataré de enmendar los fallos (13)
- reflexionar en la trascendencia e importancia que debe tener el guiar intencionadamente el proceso de enseñanza aprendizaje (14)
- estando en constante renovación pedagógica según las necesidades de los alumnos y sin desecharla experiencia (15)
- reflexionando, sobre todo, mi práctica educativa (16)

1.6. CUESTIONARIO 6: El estilo del profesor de Educación Infantil (apéndice 8).

¿Cómo te definirías como profesor de Educación Infantil?

- | | |
|-----------------------------|---------------|
| * reflexivo | * tolerante |
| * investigador en la acción | * autoritario |
| * renovador | * burocrático |

- *Reflexivo, investigador en la acción, tolerante, burocrático (01*
- *Reflexivo, investigador, renovador, tolerante (02,09,11,12*
- *Reflexivo, renovador y tolerante (03,04,06*
- *Reflexivo, Investigador en la acción, renovadora y tolerante (05*
- *Reflexivo, investigador en la acción, renovador y tolerante (07*
- *Reflexivo (08*
- *Renovador, tolerante (10*
- *Renovador, tolerante y autoritario (13*
- *Reflexivo, investigador, renovador, tolerante y autoritario (14*
- *Reflexivo, renovador, tolerante, investigador, afectuoso, relajado (15*
- *Reflexivo, investigador en la acción, renovador, tolerante (16*

¿Qué capacidades crees debe tener un profesor de Educación Infantil?

- *capacidad de observación, equilibrado, afectivo, creativo-investigador (01*
- *abierto, tolerante, cariñoso, paciente (02*
- *reflexivo, tolerante, motivador y renovador (03*
- *paciente y reflexivo, cariñoso, renovador y tolerante (04*
- *afectivo, dinámico, sociable y seguro (05*
- *reflexivo, investigador, renovador y tolerante (06*
- *afectivo, sociable, dinámico y seguro (07*
- *cariñoso, afectivo, paciente y saber acercarse a los alumnos (08*
- *innovador, dinámico, alegre, tenga las cosas claras y compre con los compañeros (09*
- *creativo, afectivo, equilibrado y receptivo (10*
- *motivador, sugerente, investigador, activo (11*
- *vocación, autocrítico, reflexivo, profesional (12*
- *renovadora, reflexivo, vocación y autocrítico (13*
- *afectivo, observador, maternalista, ordenado (14*
- *autocrítico (reflexione sobre lo no satisfecho), flexible (tolerante, renovador sin despreciar lo viejo o las experiencias), afectuoso (con los niños y con los padres), relajado (ambiente de aula agradable) y observador(para investigar en la acción), renovador (puesta al día) y tolerante (con la complejidad y la incertidumbre) (15*
- *creativo, afectuoso, paciente, equilibrado (16*

Valora del 1(poco) al 5 (mucho), la relación que tiene la teoría del Curso con la práctica docente en Educación Infantil. Justifica la respuesta.

- *un 4, es realista y se puede llevar a la práctica (01*
- *un 3 por la aplicación de la práctica(02,09*
- *un 5, toda la teoría aprendida ha mejorado mi práctica docente. Ayudándome a corregir en muchos momentos mi relación con el niño/a (03*
- *un 4, me parece bastante positiva. Procuero poner en práctica todo lo que vea efectivo para mis alumnos (04*

- un 4. *Ya que pienso que la mayor parte de lo que hemos escuchado en las charlas nos ha servido para aplicarlo en nuestras aulas. También nos ha hecho reflexionar y mejorar en nuestra condición como maestro de Educación Infantil (05*
- un 4 *me permitió reflexionar entre lo que ocurre en mi aula y lo que escucho, veo y aplicarlo (06*
- un 4, *ya que mucho de lo que se nos da dicho nos ha servido para aplicarlo en nuestra clase y, así encontrarnos muchísimo mejor, no sólo nosotros sino también los mismos alumnos. Haciéndonos al mismo tiempo reflexionar y mejorar en nuestra condición como docente de infantil (07*
- un 5 *porque me permite llevarlo a la práctica en mi aula (08, 11*
- un 5. *Es cercano a la práctica (10*
- un 3 *porque he aprendido, aclarado las dudas para llevarlo a la práctica (12*
- un 4. *Estoy aprendiendo a reflexionar sobre mi materia diaria. Estoy viendo la importancia de la Logse en la etapa de la Educación Infantil y la aplicación que le puedo dar en los próximos cursos (13*
- un 5 *por el conocimiento de los estadios evolutivos y la renovación presentada de los contenidos del curso (14*
- un 4 *me permitió reflexionar y autoevaluarme con más frecuencia (15*
- un 4, *se puede llevar a la práctica porque es realista (16*

1.7. CUESTIONARIO 7: Utilidad, uso y forma del conocimiento (apéndice 10).

¿Crees que como profesional necesitabas el Curso o es un mero trámite burocrático?

- si lo necesitaba (01)
- trámite burocrático, al tener ya la experiencia (02)
- si lo necesito (03)
- si lo necesitaba, no considero que fuera un trámite, ya que para mi fue muy útil y necesario y me ha hecho reflexionar (05)
- me ha hecho reflexionar sobre la etapa, leer sobre el tema y transmitir mis experiencias (15)
- las dos cosas: curso y trámite (06)
- si lo necesitaba, no considero que fuera un trámite. Para mí fue muy útil y necesario (07)
- sí, lo necesitaba (08)
- siempre se aprende algo (09)
- las dos cosas (10)
- si, lo necesita, todas las aportaciones son válidas y si son innovadoras mejor (11)
- si para profundizar, aclarar dudas y por la habilitación (12)
- las dos cosas. Lo necesitaba para actualizarme y además tengo clarísimo desde hace mucho años que me siento cómoda, trabajando con estos alumnos, en una palabra, me identifico con la etapa y por otro lado decir que soy suprimida y me facilita el acceso a la Educación Infantil (13)
- hay que renovarse, estudiar, reflexionar... hemos tenido la oportunidad (14)
- las dos cosas (16)

¿Tu forma de dar las clases te ha cambiado a raíz del desarrollo del programa de Educación Infantil?

- el curso me ha hecho reflexionar sobre algunas cuestiones (01)
- siempre influye en algo si tienes interés (02)
- si bastante, partiendo de mi experiencia he mejorado (03)
- no contesta (04)
- sí (05,07)
- sí, por lo menos nos cuestionamos nuestra tarea (10)
- sí, soy más autocrítico, me evalúo con más frecuencia (15)
- sí (06,08,11)
- por supuesto que influyen en mi tarea diaria (13)
- no, sólo me ayuda o me complementa (09)
- sí, me ha hecho más reflexiva (12)
- es natural que me halla perfeccionado (14)
- me han hecho reflexionar sobre diversos temas (16)

Después de asistir a las diferentes ponencias o al seminario permanente ¿has leído, visto o manejado el material dado? ¿para qué? y ¿por qué?

- sí, sobre todo el material del PEC, PCC, UD, actividades de lenguaje y las de música (01)
- visto, manejado y leído para las memorias y por curiosidad (02)
- sí, por curiosidad lo repasaba para mejorar o recordar lo expuesto por los ponentes, pero necesariamente lo he tenido que leer para responder a los cuestionarios (03)
- no contesta (04)
- sí, para orientarme y aplicar en clase. Porque creo que es necesario y práctico (05)
- sí, para aprender y aplicar en la práctica (06)
- sí, ya que lo hemos aplicado (07)

- si lo he leído para informarme porque me hace falta (08)
- si, para compararlo, estudiar y sacar conclusiones (09)
- si, actividades de lenguaje; utilización de esquemas de UD y el PCC (10)
- si, como recurso para mi clase, para preparar las memorias y clarificar la Logse (11)
- si lo he manejado para afianzar los conocimientos y ser buen profesional (actualizar) (12)
- bastante, para reflexionar, informarme para la práctica docente (15)
- más bien fue visto y manejado en su momento y también ha sido visto y manejado para las memorias en el curso actual (13)
- si para leerlos, observarlos, recopilar, para elaborar la ud, y por la bibliografía (14)
- bastante, para reflexionar, informarme para la práctica docente (15)
- tengo pensado llevar a la zona lo del FEC, PCC, elaboración de la UD. He llevado a la práctica el Lenguaje y la Música y pienso llevar lo de Salud (16)

1.8. CUESTIONARIO 8: Descripción de la realidad (apéndice 11).

Características del aula

- *grande espaciosa, bien iluminada y con un entorno agradable (01*
- *aula amplia con bastante material (02*
- *no contesta (03,13*
- *es un aula de 60 m2 aproximadamente, ventilada, soleada, acogedora, pintada de color verde claro, adornada (05*
- *aula de 9x6 mts con mesas y sillas propias de infantil para los más pequeños y pupitres para los más granditos, pues los de 4-5 años están juntos (06*
- *no contesta (07*
- *centro unitario. No hay mucho espacio (15*
- *aula rectangular, no muy amplia, bien iluminada, dos ventanas al patio, mobiliario adecuado a los alumnos. Ambientada con dibujos, juguetes y trabajos de los niños (08*
- *amplia, clara, fácil acceso (patio-baño) (09*
- *una sola aula con buena iluminación, y el espacio es reducido porque en el tenemos que almacenar el material didáctico y de la dirección (10*
- *planta baja, 47 m², luminosa, ventilada, mesas bipersonales, cuatro armarios altos dos bajos (material de juego, dos pizarras, reúne condiciones (11*
- *situación hacia al este, supone ambientes soleado y con bastante claridad (12*
- *de escasa dimensiones (5x4 largo x ancho). Rectángulo de 20 m²). Bien ventilada, cinco ventanas al fondo. Paisaje algo árido desde el aula. Se encuentra en la segunda planta (14*
- *un aula con baño interior, espacio interior y bien iluminado, falta espacio fuera para actividades físico-deportivas (16*

¿Qué es lo más que te gusta de la enseñanza?

- *la relación con los niños y niñas (01,02*
- *cuando atiendo a los intereses y propuestas de los pequeños, fomentándolos y motivándolos (03*
- *el contacto con los niños día a día y la receptividad con que yo noto que ellos van asimilando todo lo que yo noto que ellos van asimilando todo lo que yo quiero proporcionarle (05*
- *el trato con los niños (06*
- *no contesta (07*
- *verificar cuando el niño ha conseguido lo que yo me he propuesto (15*
- *la satisfacción que siento cuando veo el fruto de mi trabajo en los niños (08*
- *la gratitud de los niños y lo que enseñan tenga éxito (09*
- *los niños y dar clases (10*
- *lo agradecido que son los alumnos y como avanzan en su aprendizaje (11*
- *el ambiente s ano, alegre y espontáneo. La sonrisa de un niño (12*
- *enseñar y observar el progreso de los alumnos (13*
- *preparar y aplicar la labor didáctica a los alumnos. El día a día en contacto directo con los niños, me hace feliz (14*
- *la relación con los niños, el hecho de dar clase en mi mismo, la relación con los padres (16*

¿Por qué enseño como enseño?

- *porque hago lo que creo mejor y estoy condicionada por la formación que he recibido (01*
- *porque va con mi manera de ser y la metodología que me va, aunque introduzco en ella lo que me resulta necesario (02*
- *para hacer avanzar a los pequeños desde posiciones iniciales, hasta llegar a logros superiores. Confianza en sus particulares capacidades de progreso (03*

- porque me gusta y es mi profesión. Enseño de una manera que conlleva una motivación para que asimile lo que transmito de una manera agradable (05)
- porque creo que me adapto al grupo clase que tengo en el momento (06)
- no contesta (07)
- atendiendo constantemente a la diversidad. Ellos casi siempre me marcan las pautas (15)
- mi enseñanza es según lo que he aprendido (08)
- porque se que lo que quiero tiene éxito y llega al niño (09)
- porque los medios condicionan (10)
- porque no sé hacerlo de otra manera, aunque siempre intento recoger y aplicar lo que me sirve (11)
- porque con los años mi perfil profesional me permite amar y adorar a los niños (12)
- porque creo que es la manera más adecuada para que el alumno aprenda (13)
- a) enseño porque el niño de Educación Infantil es en sí una maravilla de gracia, belleza, alegría... y está en el verdadero punto de aplicación para empezar la labor de enseñanza-aprendizaje y b) cómo enseño es haciendo hincapié en la observación directa e indirecta de sus necesidades, características (14)
- por la formación recibida, por los medios (16)

¿Qué criterios pasan por mi pensamiento?

- la felicidad de los niños, sus características y necesidades (01)
- no contesta (02)
- contemplar las necesidades de los educandos para conseguir las intenciones educativas (03)
- que el niño sea feliz mientras aprende para ello le doy mucha importancia al juego. También atender a sus necesidades e intereses (05)
- que en algún momento lo podría hacer mejor y pienso que gracias a los cursos de infantil lo voy a conseguir (06)
- no contesta (07)
- las características y necesidades de los niños (10)
- pretendo adaptarme a las necesidades del alumno aunque no siempre lo consiga (13)
- que sean felices cuando juegan y con el juego aprenden más de lo que creemos (15)
- lo que le enseño tiene que ser significativo, que le interese y lo viva (15)
- crear un ambiente apropiado para crear situaciones y experiencias (15)
- que el cursillo me ha enseñado y me ha ayudado bastante (08)
- de tranquilidad, de conciencia tranquila, de no sentirme fracasada. Saber transmitir al niño lo que yo le quiero dar (09)
- no contesta (11)
- la enseñanza debe estar más valorada, más atendida por la Administración (12)
- a) que visite periódicamente un psicólogo a los alumnos que se observan dificultades en el aprendizaje, b) que nos informen sobre los niños, c) que nos orienten en el método a seguir (14)
- por las características y necesidades de los niños (16)

¿Qué tiene de valioso mi enseñanza?

- la relación con los alumnos/as (01)
- que lo hago como profesional, con la mayor sinceridad, interés y cariño a los niños, además de la mayor seriedad posible y responsabilidad (02)
- la considero valiosa siempre que consigo los objetivos que me propongo alcanzar (05)
- creo un clima seguro y relajado, condición indispensable para el logro del crecimiento personal. De esta manera se fomentará la autoestima (03)
- la satisfacción personal (06)
- no contesta (07)
- que el aprendizaje que realizan lo hayan hecho de forma agradable (10)

- *que estoy formando sea o no, un individuo capaz de integrarse en la sociedad en que viva. Sepa respetar, compartir, comunicarse, adaptarse a los cambios, colaborar, querer lo que hace y a las personas (15*
- *no lo sé. Creo que esto debe opinarlo otra persona ajena a mí y que me conozca (08*
- *en la formación que le de al niño en los aspectos sociales, morales e intelectuales (09*
- *que trato de sacar los niños adelante, poniendo mi empeño (11*
- *mi sabiduría quedará en mis alumnos. Se da un material en bruto y yo voy cumpliendo y transformando en persona íntegra (12*
- *el no tener preferencia por ningún alumno y tratar a todos por igual (13*
- *recibir una "materia prima", virgen y moldearla, conducirla.. y luego ver que han obtenido en sus actitudes cuanto he programado de objetivos, para lograr los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Observarles en su autonomía personal (14*
- *la comunicación con los alumnos (16*

1.9. CUESTIONARIO 9: Descripción de la realidad (apéndice 12).

¿Cuándo me siento mejor como profesor?

- cuando la relación entre todos es positiva (01)
- cuando veo la sonrisa de los niños y su avance educativo (02)
- cuando después de una explicación, veo que los conocimientos han sido asimilados por una gran mayoría (03)
- cuando estoy con los niños (06)
- en el momento que veo a los chiquillos felices con lo que estoy enseñando (15)
- cuando veo que los niños progresan (08)
- cuando lo que quiero transmitir lo consigo (09)
- cuando vemos que los niños han hecho aprendizaje significativo (10)
- cuando la metodología que empleo es activa (11)
- al finalizar la jornada, al hacer la autoevaluación y ver que he actuado correctamente (12)
- cuando enseño y soy escuchado; cuando me enriquezco con las aportaciones de los alumnos (13)
- cuando me siento "libre" en mi actuación didáctica. Después de haber preparado mi trabajo para el grupo-clase en el que imparto la enseñanza-aprendizaje (14)
- cuando se establece una comunicación y cuando ellos van despertando solos (16)

¿Cuáles son mis momentos favoritos?

- cuando no hay conflicto y el ambiente es agradable (01)
- cuando dialogo con ellos, con los niños (02)
- cuando explico, veo que están motivados y he llegado a ellos, con el mensaje que les quiero dar (03)
- cuando juego con ellos (06)
- no contesta (07)
- cuando no hay conflicto en el aula (10)
- cuando compruebo que se ha asimilado lo que he explicado y trabajado (13)
- las primeras horas de clase, cuando realizamos las actividades anteriores. Los niños y yo estamos menos cansados en esos momentos (15)
- cuando los niños están contentos porque con esto me demuestran que el ambiente es el más adecuado (08)
- cuando veo que el niño está feliz aprendiendo, cuando están satisfechos y no se consideran cansados (09)
- cuando hay actividad en clase (11)
- las sesiones de psicomotricidad, por el ambiente relajado, alegre y espontáneo (12)
- al finalizar la unidad didáctica y hacer la puesta en común y observar el vocabulario conseguido, ver las propias descripciones en las actividades. En suma el haber alcanzado los objetivos propuestos (14)
- cuando hay un clima de confianza y comunicación (16)

Si pudieras ¿qué cosas cambiaría de mi trabajo?

- cambiaría los diferentes niveles por una clase de Educación Infantil (01)
- nada (02)
- el poco tiempo que nos dejan libre para preparar las actividades. Las horas ocupadas con los niños ocupan el tiempo. Mi profesión me agrada. Me siento bien ejerciéndola (03)
- la burocracia (06)
- no contesta (07)
- trabajar con un solo nivel. Eliminar los CAR o por lo menos su obligatoriedad (10)

-
- *el continuo cambio de centro que aunque enriquece personalmente también crea tensiones a principio de curso porque no sabes con lo que te vas a encontrar (13*
 - *si pudiera, no le daría el tema de la administración a los directores de estos centros unitarios. (15*
 - *el horario de los niños. Con 4 horas diarias es suficiente (08*
 - *comprobando el éxito de los alumnos y mis propósitos conseguidos no se lo cambiaría (09*
 - *reciclarme de vez en cuando para estar siempre al día (09*
 - *la parte más pasiva que te obliga a sentarlos para trabajar los contenidos más específicos (11*
 - *tener un sólo nivel (12*
 - *en el aula (el espacio -es muy poco espacioso-) y en el centro (las reuniones-me quitan tiempo para el trabajo específico-) (14*
 - *estoy contenta con mi trabajo, pero desearía trabajar sólo con infantil (16*

1.10. CUESTIONARIO 10: Uso del conocimiento (apéndice 14).

De los siguientes verbos señala, los que con mas frecuencia ejecutas y pon un ejemplo de los mismos (sólo de los más frecuentes):

Identificar :

- las partes del cuerpo (01,06, 16
- entre varios objetos los que usa para su aseo personal (03
- acciones en un grabado en láminas (03
- señala solamente (05,07
- dados varios colores (08
- distintos aspectos (10
- las partes del cuerpo y nombrarlas (02
- los elementos de un todo (15
- colores (09
- los objetos rugosos (09
- personas animales y cosas (11
- diferentes sonidos (12
- nombrar las partes de tu propio cuerpo (14

Expresar:

- sentimientos a través de la plástica (01
- señala solamente (05,07
- lo que sientes cuando te dicen que no (06
- en la asamblea diaria sus vivencias (08
- en la asamblea cuando le pregunto algo o cuando quieren contar algo. En los dibujos... (15
- vocabulario, frases (09
- sentimientos, situaciones, emociones (10
- sus conocimientos previos con los nuevos (13
- cuéntame lo que has hecho el fin de semana (14
- verbalizar acciones, deseos, sentimientos (16

Descubrir:

- la necesidad del agua, sol, para la vida (01,16
- por el tacto las diferentes características de un objeto (03
- señalar (05
- que parte de tu cuerpo no ves, con otro niño en el espejo (06
- señala solamente (07
- que los niños saboreen el azúcar y la sal-que descubran su sabor dulce y salado (08
- su entorno inmediato, de alimentación (10
- en contacto con la realidad (plantar semillas, alimentos proceden de los animales y otros de las plantas (15
- entorno, medio que le rodea (09
- un objeto escondido mediante el juego (11
- las propias posibilidades (12
- dar a un animal varios alimentos y decir cual se ha comido (14
- dime donde quieres ir en el verano. Pinta el paisaje del verano (14

Conocer:

- los colores primarios y combinarlos con sentido estético (03
- señala solamente (05,07
- las partes principales de una planta
- partiendo de lo que saben, ir dándole nuevas aportaciones (15
- así mismo (09

- los bloques lógicos (09)
- los elementos que configuran cualquier aspecto (10)
- algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana (12)
- dibuja líneas "acostadas" en el cuadrado. Puntear de color rojo el círculo y de color verde el triángulo (14)
- los animales de su entorno (16)

Controlar:

- las ganas de hacer pis cada 5 minutos (06)
- sus esfínteres y algunos impulsos agresivos (15)
- sus movimientos (09)
- la direccionalidad. Recortar el contorno del coche teniendo señalado el sentido de izquierda a derecha (14)

Relacionar:

- pon estas etiquetas en su conjunto correspondiente (02)
- señala solamente (05)
- tu cuerpo con el de un-a niño-a (06)
- bloques lógicos (09)
- distintos tipos entre objetos (10)
- objetos con palabras (11)
- sus conocimientos previos con los nuevos (13)
- una con una línea de color los objetos que tienen algo que ver uno con otro ej. guante-mano (14)

Observar:

- las plantas del entorno (01)
- señala solamente (05)
- los cambios atmosféricos durante la semana (03)
- las características de algún animal del entorno (03)
- entre estos dibujos nombra tres vistos en Osorio (02)
- como se ordeña una cabra y una oveja (15)
- el día que hace (04)
- un perro, ¿se parece a ti? (06)
- traer plantas y observarlas en la clase (08)
- a los compañeros, el compañero que falta (15,09)
- el aula (09)
- a las plantas (09,10)
- metamorfosis del gusano de seda (clase) (11)
- el exterior del centro (medio rural) los seres vivos y los que no lo son (11)
- su entorno físico-social (12)
- nómbrame tres objetos de los que hay en este mural . ej. paisaje (14)
- la vida de las hormigas (16)

Explorar:

- su propio cuerpo (01, 10, 16)
- señala solamente (05)
- animales ¿son todos iguales? (06)
- después de observadas las plantas, explorar sus partes (08)
- en la tierra diferentes semillas (02)
- su propio cuerpo (09,16)
- el mundo que le rodea (09)
- su entorno físico-social (12)
- investigar. Buscar en el medio ejemplos de los que hemos estudiado (13)
- con los ojos cerrados. Dime si este objeto es liso, rugoso, áspero, suave (14)

Regular:

- *juego (09)*

Coordinar:

- *visomanual, escribir en la dirección indicada (02)*
- *en el esquema corporal. Psicomotricidad (15)*
- *lateralidad (09)*
- *lleva a esta niña a casa izq.-derecha (14)*
- *su propio cuerpo (16)*

Comprender:

- *la explicación de un tema (02)*
- *leer una poesía de cuatro versos y que la comprendan (08)*
- *en la asamblea y con el cuento (15)*
- *conocimientos (09)*
- *expresar con sus propias palabras lo estudiado (13)*
- *nómbrame a tus abuelos paternos, maternos (14)*
- *que dos más dos son cuatro (16)*

Comunicarse:

- *con los demás a través de diferentes lenguajes (01)*
- *diálogo entre un profesor y compañeros (02)*
- *señala solamente (05,07)*
- *a mamá lo que hiciste hoy en clase (06)*
- *formar parejas y que se comuniquen entre ellos (08)*
- *en todas las actividades (15)*
- *con los compañeros (09)*
- *con los compañeros y los adultos (10)*
- *cuando hacemos la asamblea (11)*
- *con los demás a través de las marionetas (12)*
- *transmitir a los demás experiencias propias de una manera ordenada (13)*
- *colocados por parejas. Jugar al cuchicheo (14)*
- *a través de lo que más les gusta (16)*

Valorar:

- *los sentimientos de los demás (01)*
- *actitud positiva ante las normas de relación con los demás (02)*
- *señala solamente (05, 07)*
- *el cuidado de los animales, la actitud de respeto (10)*
- *con los conceptos actitudinales (15)*
- *su propio trabajo y el de sus compañeros (09)*
- *la importancia del medio natural (12)*
- *actitudes de solidaridad y respeto hacia los compañeros (13)*
- *¿te ha gustado el dibujo de María? ¿porque? (14)*

Adquirir:

- *coger de forma correcta el lápiz (06)*
- *adquirir la propia noción de yo (06)*
- *hábitos de higiene ¿que haces cuando te lavas? (09,14)*
- *la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo (12)*

Actuar:

- *desenvolverse en las dependencias del centro (02)*
- *señala (05)*
- *por grupos en el teatro (06)*

- en los juegos, manipulando, encajando (15*
- escenas (09*
- de forma autónoma (10*
- ayuda a Juan en su trabajo (14*

Aportar:

- material que se le pida (02*
- señala solamente (05, 07*
- ideas previas, materiales de casa, ideas de un trabajo que vamos a realizar (15*
- sus experiencias (09*
- vivencias (11*
- ¿qué traerías para hacer esta comida? (14*

Establecer:

- relaciones con lo mayores y los iguales (02*
- criterios (09*
- viste a este niño de invierno (14*

Representar:

- gráficamente dibujo, vivencias, numeraciones (02*
- señala solamente (05, 07*
- al animal que más te guste (06*
- en un dibujo representar a su familia (15*
- escenas, dramatizar (09*
- cuentos (11*
- interpretar gráficas (13*
- colorea la carpa del circo (14*

Utilizar:

- instrumentos y herramientas (01*
- correctamente los utensilios de digitalidad gruesa y fina (02*
- adecuadamente los servicios (03*
- señala solamente (05, 07*
- correctamente el cepillo de dientes (06*
- los materiales de la clase y de su aseo (15*
- los materiales de forma adecuada (09*
- las propias posibilidades (12*
- técnicas y recursos básicos de las distintas formas de expresión (12*
- haz bolitas de papel de seda (14.*

Enriquecer:

- el vocabulario y su significado con arreglo a su edad (02*
- viendo la realidad (parque, jardines, granja, corral, piscina, cancha, barrio) y ejecutando (15*
- vocabulario (09*
- buscar palabras en el diccionario. Formar familias de palabras (13*
- añade a este dibujo más cosas (14*

1.11. CUESTIONARIO 11: Orientación del conocimiento (apéndice 15)

De las siguientes afirmaciones ¿cuál consideras más pertinente para la metodología en la Educación Infantil?

- todas (01,02,09,10,11,14,15,16)
- sólo 1 (03,05,06,07,08,12,13)

Propiciar situaciones y experiencias. Justifica la respuesta.

- para propiciar situaciones y experiencias es necesario motivar lo que aprenden y proporcionar contenidos significativos (01)
- de acuerdo a las necesidades, ambiente, entorno natural y social del niño, teniendo en cuenta sus conocimientos se le propicia situaciones y experiencias adecuadas a su edad para su aprendizaje (02)
- al estar colaborando en el desarrollo de su conocimiento. Estas situaciones tienen que tener un interés significativo para el alumno y una motivación por parte del profesor (15)
- ambas. Propiciar situaciones depende del momento, situación. Y la experiencia siempre dependiendo del grupo de alumnos (09)
- porque el niño en estas edades hacen los aprendizajes a través de la actividad. Los tres aspectos implican unos a otros (10)
- según la nuevas orientaciones hay que lograr que sean capaces de unir los nuevos contenidos con lo que ya tienen (11)
- ponerles en situación para que demuestren sus conocimientos, que los intercambien con los demás y a partir de ahí que les amplien con lo que tú puedes aportarles (13)
- va relacionada con las otras dos afirmaciones. Esta es la tercera porque para realizar las demás hay que propiciar, favorecer y estimular las actuaciones didácticas con las actitudes experimentaciones actividades globalizadas que ayudan a conseguir la progresiva madurez integral del alumno (14)
- las tres están encadenadas. Debemos propiciar situaciones y experiencias significativas motivadoras (16)

Motivar lo que aprenden con lo que ya saben. Justifica la respuesta

- para motivar lo que aprenden es necesario propiciar situaciones y experiencias y proporcionar contenidos significativos (01)
- es lo que dije anteriormente, hay que tener en cuenta lo que ya sabe el alumno y su experiencia para a partir de ahí motivar su aprendizaje (02)
- partiendo de conocimientos previos que tienen los niños sobre las aves, vuelan, tienen el cuerpo cubierto de plumas, pico y dos alas. Ampliar los conocimientos sobre los mismos (03)
- que aprendan a relacionar lo que aprenden con lo que saben y siempre recordando lo que saben, pues se le olvida las cosas con facilidad y ver que tienen relación unas cosas con otras (06)
- porque el niño en estas edades aprenden a través de la motivación. Los tres aspectos implican unos a otros (10)
- se debe empezar por algo que el niño sabe y entiende para llevarlo a nuevos conocimientos y experiencias (15)
- es lo más acertado. La enseñanza debe partir de la propia experiencia del niño (08)
- partiendo de lo conocido que aprendan no por improvisación sino motivando, que se sientan feliz (09)
- que sepan relacionar los dos aspectos (11)
- supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender, a partir de lo que ya se conoce (12)

- es el primer factor a tener en cuenta. El conectar las vivencias naturales adquiridas de forma adecuada o no con las enseñanzas nuevas ordenadas, específicas y secuenciadas de forma motivadora, atractiva (14)
- las tres están encadenadas. Debemos motivar lo que aprenden con lo que ya saben (16)

Proporcionar contenidos significativos. Justifica la respuesta.

- para proporcionar contenidos significativo es necesario motivar lo que aprenden y propiciar situaciones y experiencias (01)
- también los contenidos significativos, son los contenidos basados en la experiencia y movimiento que el niño ya tiene de esos contenidos (02)
- los significativos por sus características de cercanía con las necesidades e intereses del alumnos. Estos nos va a facilitar un tratamiento en el aula. Por un lado, posibilitando una mayor predisposición e interés de los escolares por aprender y otro facilitándoles un proceso de aprendizaje a partir de preconcepciones previas, hasta llegar a situaciones problemáticas a las que se les dará respuesta (05)
- los significativos por su característica de cercanía con las necesidades e intereses del alumnado. Esto nos va a facilitar un tratamiento en el aula, de un lado posibilitando una mayor predisposición e interés de los escolares por aprender y de otro, facilitándoles un proceso de aprendizaje a partir de preconcepciones previas hasta llegar a situaciones problemáticas a las que se dará respuesta (07)
- todo lo que aprende en el colegio tiene sentido y le sirve para hacerse persona (15)
- es importante que el alumno aprenda y sepa porque y para que. Lo mismo cómo, cuándo y dónde (09)
- porque el niño en estas edades es necesario proporcionarle aprendizaje significativo. Los tres aspectos implican unos a otros (10)
- partir de los conocimientos previos, provocando una actitud motivadora y conflicto cognitivo (11)
- es importante que sean según sus situaciones: ambientales, familiares, aptitudes naturales, a sus vivencias en general para lograr el éxito en la Educación Infantil (14)
- las tres están encadenadas. Debemos propiciar contenidos significativos (16)

1. 12. CUESTIONARIO 12: Papel, principios y actividades (apéndice 16).

¿Qué papel juega para ti el lenguaje en la Educación Infantil?

- *fundamental. A través del lenguaje se relacionan con los demás (lenguaje oral, plástica, musical)(01*
- *es una de las áreas más importantes en toda la educación, pero en la infantil es de gran importancia y trascendencia. Es la base de todo el proceso educativo (02*
- *importantísimo ,primero el oral y más tarde el escrito implica al educando el intercambio de comunicaciones. También que se exprese con fluidez y coherencia en su mundo socio-cultural (03*
- *ocupa el papel más importante, no sólo oral y escrito, también corporal, mímico, etc. Sin el sería imposible la comunicación y representación (05*
- *el primero de todos (06*
- *ocupa un papel muy importante no sólo oral y escrito, sino también mímico. Sin el sería imposible la comunicación y representación (07*
- *fundamental, porque a través de él, el niño comienza con el exterior, de relacionarse, de ahí que en Educación Infantil se haga especial esfuerzo en el desarrollo del lenguaje (10*
- *importantísimo, es el mediador entre los seres humanos. Con el se comunica y se representa mediante el habla, su expresión corporal, musical, plástica y matemáticas (15*
- *con el lenguaje adquiere conocimientos, representa y expresa pensamientos y sentimientos (15*
- *es fundamental. Toda la enseñanza gira en torno al lenguaje (08*
- *importantísimo, ya que depende del lenguaje para entenderse y entender a los demás (09*
- *forma más espontánea y frecuente para darles libertad de ideas, sentimientos. Es donde el niño puede afianzarse para expresar sus deseos (11*
- *importantísimo, es el principal medio de comunicación. Es una función y una destreza que el niño aprende por una serie de intercambios con el entorno social (12*
- *fundamental. Es el medio de que ellos expresen lo que saben y adquieran nuevos conocimientos. Es una forma de estructurarse el pensamiento (13*
- *el medio por excelencia para la comunicación con sus iguales. Un desarrollo mental acorde con toda la madurez integral que debe conseguir el alumno de Educación Infantil (14*
- *fundamental para que se pueda comunicar con los demás, no sólo lenguaje oral, también plástico, matemático, musical (16*

¿Cuáles podrían ser los principios básicos en que se apoyaría el juego en la etapa infantil, según tu opinión? Justifica la respuesta.

- *los juegos potencian aprendizajes significativos, ayudan a la socialización, a la aceptación (01*
- *el niño sobre todo en esta etapa aprende jugando (02*
- *los ejercicios y juegos corporales le daría una mayor sabiduría sobre la música el ritmo, la danza, etc. A través del juego se desarrolla la creatividad (03*
- *el niño aprende jugando, ya que es una forma de expresión libre, al tiempo que la aprovecha el alumno para enseñarle. En el juego simbólico el niño explora y conoce posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo a través de la acción. El juego dramático entre personajes en conflictos, espacios, tiempo y argumentos (05*
- *que el juego es una necesidad vital en el niño y contribuye al equilibrio en él. El niño por naturaleza siempre juega, desde que es un bebé. Además es una actividad atractiva para él y le permite un desarrollo motor, afectivo y social (06*
- *el niño aprende jugando, ya que es una forma de expresión libre al tiempo que la aprovecha el adulto para enseñarle. En el juego simbólico el niño explora y conoce las posibilidades de los objetos y de su propio cuerpo, a través de la acción (relación), donde expresa sus necesidades, miedos y fantasías. El juego dramático entran: personajes, conflictos, espacios, tiempo y argumentos (07*

- es motivador. En él aplica los aprendizajes significativos y se puede realizar nuevos aprendizajes. Favorece la socialización y la interacción del grupo (10)
- relación social, medio de expresión, compartir, percepción visual, atención (13)
- a) toma contacto con las cosas de un modo lúdico, b) toma conciencia del mundo sensible, c) piensa partiendo de lo que ve, siente, toca, manipula y experimenta, d) asimila el sentido de regularidad, orden, clasificación de las actividades y acciones que el vive con entera satisfacción, e) adquiere dimensiones intelectuales, afectivas, sociales, psicomotrices, f) ayuda a superar bloques psicológicos y dificultades de relación, g) traduce bajo la simbología sus fantasía, deseos y experiencias (15)
- el niño aprenda jugando, porque de esta forma el niño está más a gusto (08)
- partiendo del juego, el niño sin darse cuenta le vamos adaptando; adquiriendo conocimientos; sociabilidad; afectividad. Haciéndole un mundo de ilusión realista (09)
- desarrollarse, crecer sano y cubrir sus necesidades (emocionales, de imaginación y de relaciones) para desarrollarse de forma completa (11)
- toma de conciencia a través de la percepción y observación; la espontaneidad; la creatividad y las relaciones con los demás y el mundo que le rodea (12)
- partir de la actividad para alcanzar cualquier objetivo (14)
- que sea lúdico, motivador, constructivo para obtener aprendizaje significativo y que favorezca la socialización (16)

Describe una actividad donde el factor fundamental sea el juego.

- las actividades de rincones como el del juego simbólico (tiendas, casitas) (01)
- las construcciones, los rincones (02)
- aprender el nombre de los dedos: esconder las manos detrás y se van sacando poco a poco los dedos y diciendo el nombre (03)
- dramatizar un cuento (05)
- jugar con la pelota. Rebotarla, pasarla a un compañero que esté frente a él en un círculo de niños. Lanzarla al aire y luego cogerla (06)
- conceptos trabajados: forma (círculo), numeración, coordinación motora, atención y discriminación auditiva, percepción visual, concepto (rápido-lento), instrumentos de percusión, vocabulario (15, 08)
- cuento, dramatizaciones (07,09)
- los juegos simbólicos: la tienda, la casa, los títeres (10)
- psicomotricidad (11)
- la dramatización donde intervienen: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento, recurso gestual, lingüístico, plástico y rítmico musical (12)
- unos detrás de otros, se cuenta una historia, se representa. Ejercicio atractivo donde aparece la importancia del juego de las manos en una conversación (13)
- partir de la motivación de cualquier logro de un objetivo (14)
- la tienda, teatro, la casita, etc. (16)

1.13. CUESTIONARIO 13: Papel, criterios básicos, tipos, función, confección, distribución temporal y realización del juego (apéndice 18 a).

¿Consideras que el juego es la herramienta básica en la Educación Infantil? Justifica la respuesta

- es una necesidad vital del niño/a. Es su primer instrumento de aprendizaje para conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea. El juego además de responder a las necesidades infantiles, contribuye al desarrollo de los niños/as (01)
- es una de las herramientas básicas, ya que por medio del juego el niño sobre todo en estas edades aprende bastantes cosas, las básicas y las que sirven de apoyo para el aprendizaje posterior (02)
- si, todo el aprendizaje resulta más ameno y atractivo por medio de él (03)
- si, porque juego y aprendizaje necesariamente deben estar relacionados. El juego infantil permite a los niños indagar en su propio pensamiento y poner a prueba sus conocimientos en el uso interactivo de objetos y conversaciones (04)
- si, porque el niño aprende jugando (05)
- si, porque a los niños de estas edades les gusta mucho jugar (06)
- si, porque jugando un niño aprende y va contento a la escuela (07)
- si, porque es lo que más le motiva al niño (08)
- si, ya que mediante él llega el niño a comprender el significado de lo que aprende (09)
- si, por varias razones: es una actividad motivadora, en él aplica lo aprendido y establece relaciones significativas, es una necesidad que tiene el niño para el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y el lenguaje, es un instrumento de aprendizaje, es el medio más eficaz y generalizado de conseguir las finalidades de la Educación Infantil, tienen cabida, aptitudes, hábitos y aprendizajes diversos (10)
- si puesto que, el niño necesita cubrir sus necesidades de expresión, de imaginación y confianza y de relaciones con los demás (11)
- si, es la primera manifestación natural de la actividad del niño. Es el medio más eficaz, el mejor camino para la adquisición de aptitudes, hábitos o aprendizajes (12)
- en principio si ya que el interés primordial en estas edades es lúdico y es una buena forma para atraerlo hacia nuevos aprendizajes (13)
- el juego no solo es una herramienta que nos permite facilitar la Educación Infantil, sino que además es el "disolvente" de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de estas edades. Es recreativo, participativo y solidario (14)
- si, mientras el niño juega, el niño aprende. La escuela tiene que velar (el profesor) que el niño desarrolle todas sus capacidades (físicas, afectivas, sociales y cognitivas) y además ser feliz. Por tanto el juego es necesario en Educación Infantil para cubrir sus necesidades: emocionales y de expresión, de imaginación y de confianza y de relación con los demás seres que e rodea y de adaptación a la cultura (15)
- el juego es una fuente de aprendizaje ya que estimula la acción, la reflexión y la expresión del niño. Por medio del juego los niños investigan, descubren, crean. Si utilizamos el juego para el aprendizaje de los niños éstos aprenden con más facilidad porque están especialmente más predispuestos para esta actividad lúdica a la cual se dedican con placer (16)

¿Cuáles son los criterios básicos que te permiten seleccionar el tipo de juego en el aula?

- las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, sus características y las del grupo; además del centro de interés que esté trabajando, además del espacio y los materiales con los que cuento (01)

- basándome en el DCB y teniendo en cuenta cada UD y sus actividades a partir de hay se selecciona los distintos juegos a realizar en el aula (02)
- la expresión corporal es una experiencia que ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano (03)
- que el niño sea feliz disfrutando con lo que hace. El juego es fundamental para el desarrollo y aprendizaje del niño y un recurso de primer orden (04)
- características de los alumnos. Juego de relación y socialización (05)
- que los consideres apropiados (06)
- características de los alumnos y juegos de relación social (07)
- que sea compartido con los demás niños, enseñarles a que sepan ganar y sepan perder y procurar que el juego se adapte a la edad de los niños (08)
- dependiendo del aula, del niño y del concepto (09)
- es una necesidad, según las características y necesidades individuales y colectivas, según los contenidos que quiera que los niños aprendan (10)
- porque no todos los juegos cubren por igual sus necesidades (11)
- las características generales de los niños de estas edades (12)
- la UD que se está impartiendo, juegos para relacionarse, juegos para integrar niños más retraídos del centro, del grupo, juegos para abordar cualquier tipo de problemática que presente el grupo (13)
- recrearles principalmente (14)
- tiene que ser educativo, que cubra las necesidades que el niño tiene y que sea motivador (15)
- al seleccionar los juegos tengo en cuenta que permitan un desarrollo intelectual, un desarrollo de la sociabilidad, un desarrollo afectivo y un desarrollo psicomotor (16)

¿Podrías clasificar los diferentes juegos que realizas?

- juegos manipulativos, simbólicos y de fantasía, de construcción, psicomotores, cooperativos, de imitación y representación, tranquilos, de interior y libre (01)
- juegos de clasificar, seleccionar, discriminar, encajar, abrochar, puzzles, construcciones, etc. (02)
- los juegos están en función del espacio que disponemos; los recursos (telas, sopladeras, pelotas, disfraces, ceras blandas...) (03)
- juego simbólico, juego espontáneo, juego de psicomotricidad, juego musical, rítmico, juego con tacos de madera y plástico (construcciones) (04)
- libres, dirigidos, psicomotrices, manipulativos y de relación (05)
- construcciones, dominos, loterías, puzzles, bolas de ensartar, tableros perforados y macarrones (06)
- libres, dirigidos, psicomotrices, manipulativos y de relación (07)
- casi siempre son juegos reunidos. Por ejemplo: con regletas, para contar, de las cuatro estaciones, de movimiento y reposo, de lateralidad, de respiración, de siluetas encajables, con rimas, imaginación, de los coches ciegos, con puzzles, de ritmo y color (08)
- de manipulación, de observación y de exploración (09)
- juegos manipulativos de observación y experimentación (descubre características de los objetos y aprende relaciones entre ellos)/ juegos de arena y agua/ juegos de construcciones (puzzles, seriaciones, ordenamiento, clasificaciones)/ juegos simbólicos (la casa, la tienda)/ juegos psicomotrices, juegos cooperativos y juegos libres (10)
- físicos, mentales, canalizadores de energías, de cooperación (11)
- en grupo con desplazamiento (corro, suertes, escondites), con objetos con desplazamientos (comba, pelotas, aros), con objetos sin desplazamientos (canicas, trompos, construcciones, tableros de costura, modelado), con objetivos didácticos (arena y agua, disfraces, juegos de contrastes, secuencias temporales, bloques, números en color) y creados por los niños individualmente o colectivos (variante de juegos conocidos) (12)
- juego libre, juego dirigido, para mejorar la expresión oral, para mejorar la relación social, para fomentar la espontaneidad (13)

- juegos dirigidos a conocer (las partes de su propio cuerpo -localizando, nombrando), juegos para dominar el espacio (por parejas), juegos miméticos (escuchar el ruido exterior del aula), juegos de agilidad articularia (decir palabras), juegos de hábitos (limpiar la casa), juegos de memoria y movimiento, juegos de los cargos, juegos de canciones tradicionales, juegos libres (14

- juegos de psicomotricidad y esquema corporal (conocimiento-pelotas, aros, pata coja..), de atención auditiva "ratón que te pilla el gato", "un anillo escondido", de atención ocular (el tirante, la sogá, la pelota) y de equilibrio (llevar la papa en la cuchara en la boca o llevar algo en la cabeza) y juegos con instrumentos, de corros, frases, construcciones, de encajar de puzzles, de las casitas, las tienditas y las dramatizaciones, y alguno que a veces me invento y que me interesa (15

- los clasificaría en manipulativos, simbólicos, cooperativos, libres y dirigidos (16

1.14. CUESTIONARIO 14: Utilidad en el desarrollo instructivo, distribución, tipo, agrupamiento, actividades y distribución del espacio (apéndice 19 a).

Consideras que el espacio utilizado para el desarrollo instructivo del alumno de Educación Infantil necesita que:

a) De respuesta a factores fisiológicos y afectivos. Justifica la respuesta

- *si, porque los niños/as necesitan que se cubran sus necesidades fisiológicas (higiene, alimentación, seguridad...) y las afectivas. Es necesario ofrecerles un espacio agradable, seguro, ordenado con diferentes zonas (descanso, patio, baños adaptados) que le hagan sentirse a gusto (01*
- *si, a factores fisiológicos de movimiento, destreza corporal, actividades psicomotrices, lúdicas y ejercicios físicos y también afectivas para expresar su sentimiento emocional (alegría, dando saltos) o cualquier manifestación de los niños (02*
- *necesitamos criterios de higiene, de alimentación, para el descanso, seguridad y confort (03*
- *las dos cosas. Necesita un lugar para descanso, otro de gran grupo y para sus necesidades biológicas (04*
- *porque contribuye al desarrollo de la personalidad de los escolares (05*
- *si, porque al ser niño pequeño necesita de unas necesidades básicas, primarias: alimentación, higiene, descanso, seguridad y confort. Al mismo tiempo necesita una pautas de referencia que le den seguridad y estabilidad (06*
- *contribuye al desarrollo de la personalidad del individuo (07*
- *es la respuesta adecuada porque el niño debe tener espacio suficiente para desplazarse físicamente y en cuanto al factor afectivo también es muy importante porque el niño desarrolla su afectividad moviéndose y expresándose en contacto con sus compañeros (08*
- *si porque la amplitud da sensación de desahogo y por tanto el niño se siente feliz (09*
- *necesidades de higiene adaptadas a su edad, de alimentación, de descanso y de seguridad (10*
- *son necesarios espacios definidos, agradables y ordenados, de dimensiones adecuadas y que el niño conozca estos espacios para sentirse seguro (11*
- *si, necesidades fisiológicas; higiene, alimentación, descanso, seguridad, agradable, necesidades afectivas, socialización, de movimiento (12*
- *el niño en esta edad es muy dependiente del adulto, tiene que aprender a compartir al profesor e un clima de seguridad y en el que puede satisfacer sus necesidades fisiológicas más inmediatas (13*
- *si, el espacio es el que permite el desarrollo integral de estas edades. Para exteriorizar la socialización con sus iguales en espacio que le permiten. Porque el espacio amplio sin peligros permite la actividad para el desarrollo motor, psíquico del niño (14*
- *si, dentro de la clase el niño tiene que tener un espacio para su intimidad y que cubra sus necesidades biológicas. Un espacio de gran grupo (necesidades afectivas). Un espacio manipulativo, un espacio sensorio motriz y psicomotriz (15*
- *factores fisiológicos porque en edades tan tempranas el niño tiene unas necesidades primarias como son la limpieza, alimentación, seguridad. Y factores afectivos porque necesitan de unos espacios que le den seguridad y estabilidad (16*

b) Propiciar actividades autónomas y compartidas. Justifica la respuesta

- *si, porque debemos cubrir sus necesidades de autonomía y de socialización. Los espacios comunes fomentarán la interacción y la comunicación, además de los rincones y las actividades individuales den potenciar la autonomía (01*
- *hay que tener espacio para que realicen actividades de forma individual y autónomas y otras en gran grupo o grupos pequeños, compartidas y dirigidas (02*
- *la actividad del comedor que facilita la comunicación y autonomía del grupo (03*

- espacios individuales e íntimos. Espacios para pequeños grupos donde se realiza las actividades y comparte con sus compañeros (04)
- no contesta (05)
- si, en esta etapa el niño es dependiente a un grado de autonomía grande, se relaciona con sus iguales que antes no conocía (06)
- no contesta (07,08)
- porque va adquiriendo autonomía de su espacio y compartir en lo de los demás (09)
- tiene que dar respuesta a las necesidades de socialización, que permita la realización de tareas tanto en grupo e individuales que favorezcan su autonomía con el orden de los elementos, el movimiento, etc. En función de las necesidades de descubrimiento, exploración y conocimiento (10)
- no deben existir barreras arquitectónicas que impidan al niño alcanzar el material y también con espacios comunes que puedan ser utilizados por todos los niños donde se fomente la interacción entre ellos (11)
- si, distribución del espacio: rincones, alfombra, biblioteca (12)
- tiene que ir dejando la dependencia y afrontar solo tareas accesibles a su capacidad (primero guiadas y cada vez más autónomas). Aprender a trabajar en grupo (13)
- el espacio propicia la autonomía del alumno ya que por ejemplo mi aula es de reducidas dimensiones y los niños tropiezan con todo (14)
- si, debe haber espacios de gran grupo (juegos, asamblea) y espacios individuales (biblioteca, su sitio y el taller de pintura) (15)
- porque en esta etapa los niños pasan de una total dependencia del adulto a un grado de autonomía importante. También necesita relacionarse y comunicarse con los demás. Es una etapa donde la socialización es muy importante (16)

¿La utilización del espacio sería óptimo para estimular la exploración y el descubrimiento?

- si, siempre que el espacio sea rico en estímulos que permitan actividades lúdicas. Hay que tener en cuenta que el espacio educativo no es sólo la clase, sino el centro y su entorno (01)
- debe ser óptimo para poder desarrollar estas técnicas de exploración y descubrimiento que los niños puedan explorar lo que les interese en ese espacio y con los materiales a su alcance y lo mismo ayudarlo a descubrir lo que les interesa (02)
- si, nada más claro. Hay para el niño un espacio y un tiempo para jugar (03)
- si (04,05,06,07)
- si, es importante la exploración, el descubrimiento y la manipulación en el espacio. Todo esto le enriquece mucho al niño (08)
- si es importante ya que le da opción al niño de moverse libremente y por tanto más tiempo para observar y le estimula con la sensación de no sentirse aprisionado (09)
- los espacios deben ser ricos en estímulos, tanto en cantidad como en calidad. Debe estar organizado de manera que favorezcan la investigación, la manipulación y la experimentación. La organización del aula por espacios o rincones contribuye a ello. Se aprovecha no sólo el aula sino todo el entorno escolar (10)
- si, conviene que los materiales fomenten y estimulen la creatividad y la actividad lúdica (es importante el orden en que se saquen y se presenten) (11)
- los espacios deben ser ricos en estímulos. conviene que los materiales sean poco estructurados para desarrollar la creatividad (12)
- si, porque el movimiento a esta edad es fundamental tanto para expresarse como para ubicar los distintos materiales o rincones de la clase (13)
- hay dos factores en la física: el espacio y el tiempo, de ellos depende la vida. El niño tiene que relacionarse con todos los objetos que le rodean y todo está inmerso colocado en un espacio. El niño al principio conoce solo el espacio de su propio cuerpo, pero luego necesita explorar, descubrir o redescubrir todo cuanto está fuera de el espacio o en el espacio (14)
- si, siempre que sea flexible y abierto (15)
- si se dispone del espacio con los materiales específicos apropiados si. En caso contrario no (16)

¿Consideras que la organización espacial debe ser flexible en función de las características de los alumnos?

- tiene que ser flexible para respetar las características de cada edad y las necesidades de los alumnos. El espacio debe favorecer las actividades específicas que interesen a los niños (01)
- por supuesto, hay que tener flexibilidad en el espacio o sea reducir y ampliar según estas características y contar con más espacio aparte de la clase para mis necesidades y con arreglo a estas características (02)
- si. Organizando y aprovechando los espacios del aula (03)
- si, debe ser flexible con determinados espacios (04)
- si (05,06,07)
- si porque el niño debe sentirse a gusto. El ambiente de la escuela constituye un instrumento básico que posee la institución educativa a través del cual concreta su planteamiento y el posterior desarrollo del proceso educativo (08)
- si indiscutiblemente. En realidad se hace con todos y luego si se queda alguno atrás se trabaja con él (09)
- si, porque se debe tener en cuenta: el ciclo que se imparta, si las actividades son de grupos o individuales, si hay espacios fijos en el aula y otros cambian en función de la motivación, la UD del momento (10)
- creo que la organización del espacio, siempre depende del grupo de alumnos que en ese aula esté (11)
- por supuesto (12)
- si ya que una planificación de la clase debe hacerse en función de las características e intereses del grupo (13)
- necesita más cantidad de espacio libre, idóneo que cualquier otra edad. Pues su desarrollo integral depende del espacio donde moverse libremente o dirigidas por supuesto para lograr el desarrollo motor. La organización tiene que ser flexible según las necesidades y percepciones (14)
- si, para poder adaptarse a las necesidades del niño, ya que en cada curso tengo alumnos diferentes. Además debe ser abierto a todo tipo de potencialidades. Con todo ello que permita la adecuación de los diferentes déficits que presenta cada alumno determinado (15)
- si porque no es lo mismo organizar el espacio para alumnos de 3 años, por ejemplo que para los de cinco años, pues ambos tienen características y necesidades distintas (16)

1.15. CUESTIONARIO 15: Importancia, adecuación de los DCB, documentos, temporalización, criterios básicos, elaboración PEC-PCC, importancia de los DCB. El Diseño Curricular (apéndice 20 a).

¿Qué importancia tiene para ti el diseño curricular establecido en la Logse?

- que a la vez que garantiza unos mínimos, nos ofrece un currículum abierto y flexible que podemos adaptar a las características de nuestros niños y entorno (01)
- tiene bastante importancia, aplicándolo tal como está establecido (02)
- muy positiva porque nos permite adaptar los objetivos a la situación real de la clase, haciendo posible una mayor individualización (03)
- muy buena porque nos permite adaptar los objetivos a la situación real de la clase haciendo posible una mejor globalización (04)
- mucha, porque creo que nos enriquecemos cada día más tanto el alumno como el profesor (05)
- mucha, ya que gracias a él te orientas sobre lo que hay que saber en el aula de infantil (06)
- mucha, porque creo que cada día se enriquece tanto el alumno, como el profesor (07)
- para mí tiene mucha importancia. Nos permite adaptar los objetivos a la realidad de la clase (08)
- me orienta en el centro, los objetivos y las actividades (09)
- es un documento que recoge la etapa de infantil con una entidad propia. Marca los mínimos y es flexible porque permite a cada centro establecer su propio diseño curricular (10)
- creo que intenta dar respuesta a una necesidad educativa donde se concreta el trabajo a realizar y nos hace reflexionar sobre lo que ya tenemos y lo que podemos cambiar (11)
- mucha, puesto que tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos sin distinción, dejando al mismo tiempo un amplio campo de maniobra para las adaptaciones y concreciones que exige una enseñanza individualizada y respetuosa de la diversidad (12)
- mucho. Es el punto de partida para la programación de aula (13)
- está explicitado, ordenado, secuenciado, aclarativo del factor a tener en cuenta al elaborar la actividad didáctica (14)
- el currículum actual en nuestro país está fundamentado en el concepto del constructivismo. Ello quiere decir que: a) la educación se entiende como un conjunto de prácticas y actividades (metodología adecuada), b) la escuela tiene como objetivo que los alumnos construyan significados culturales y c) es un intermediario entre el alumno y la cultura existente. Se trata de que los alumnos adquieran estrategias que les permitan un desenvolvimiento autónomo y crítico dentro de su propio medio socio-cultural (15)
- bastante importante pues creo en el espíritu de la reforma (16)

Los contenidos establecidos para la Educación Infantil en la Comunidad Canaria ¿qué opinión te merece?

- en general, me parecen adecuados a los intereses y características de los niños/niñas de nuestra comunidad, aunque después cada uno los adapte e incluya otros relacionados con su entorno más próximo. No entiendo que, para infantil aparezca en el bloque 3 del área II el siguiente concepto: qué es una reserva, un zoológico y un parque natural (01)
- me parece que en algo bajan los niveles, aunque mejoran y establecen otros aspectos (02)
- buena, porque estimula en los alumnos el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales, sociales y están adaptadas a la realidad (03)
- buena, porque estimula en los niños el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y sociales y está adoptado a la realidad de Canaria (04)
- buena, ya que en los cuatro apartados están recogidos todo lo que el niño necesita (05)

- bastante buena, ya que con los DCB elaborados para Canarias se adaptan al medio donde viven los niños (06)
- buena, ya que en los cuatro apartados están configurados o recogidos todo lo que el niño necesita (07)
- buena porque estimula en los alumnos sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales (08)
- buena porque están adaptados a nuestro entorno, nuestras costumbres (09)
- que están secuenciados a partir del DCB y adaptados a las características de nuestra comunidad (10)
- bien, me ha clarificado muchos aspectos que no había asimilado (11)
- podrían ser más concretos (12)
- adecuados. Son los que pertenecen a estas edades (13)
- están bien, pero no contemplan mucho las tradiciones canarias. Factor que hay que estudiar e investigar más (14)
- están más relacionados con la forma de vida de nuestras islas. Están, más cercanos a los intereses del niño, a sus vivencias, costumbres, lenguaje y cultura, clima y lugar geográfico (15)
- en teoría creo que están bien, aunque me haría falta estar dando clase en Educación Infantil para poder contrastarlo (16)

¿Qué tipo de documentos utilizas para elaborar los diseños curriculares?

- Diseños Curriculares de Canarias, Cajas Rojas y libros de recursos de diferentes editoriales (01)
- no contesta (02)
- las Cajas Rojas de infantil y los DCB para Canarias (03,08,11,12)
- Cajas Rojas, libros de Diseño Curricular, los DCB, Proyectos Curriculares de Centro y Programación de ciclo (05)
- las Cajas Rojas (04,09)
- los DCB para Canarias y libros de consulta de diferentes editoriales (06)
- Cajas Rojas, Proyectos Curriculares de Centro, Programaciones de Ciclo, DCB (07)
- el Decreto de Educación Infantil, las Cajas Rojas, Diseños Curriculares de Educación Infantil y las guías didácticas (10)
- Diseños Curriculares de CAC, Cajas Rojas y PCC de distintas editoriales (13)
- las Cajas Rojas (que además se adapta al plan de estudio mio-1967 y que yo en mi trayectoria he puesto en práctica siempre) además de las revistas pedagógicas, las colecciones de infantil existentes (Edt. Paidós) (14)
- Diseños Curriculares de la Comunidad Canaria, Cajas Rojas, DCB y el libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo (15)
- los DCB de Canarias y publicaciones que traten sobre dicha elaboración (16)

¿Cada cuánto tiempo planificas?

- cada 15 días pero esa planificación es revisable en función de las observaciones diarias (01)
- veces cada 15 días y veces todos los meses (02)
- cada quince días (03, 04, 06, 08, 10, 11, 12, 13)
- nos reunimos semanalmente para la unidad básica (05,07)
- cada semana, pero la U.D. son quincenales (09)
- al principio de curso, con temporalización de las UD. En este curso elaboré nueve y luego cada una tiene tiempo diferentes que voy elaborando (14)
- cada 15 días y si la unidad didáctica no la terminamos en este tiempo se alarga 5 días más (15)
- cada quince días la programación quincenal en el CAR de la zona y luego cada semana (yo sola) y por último casi diariamente (16)

¿Cuáles son los criterios básicos que te marcan el diseño curricular? Justifica la respuesta.

- las intenciones educativas; los contenidos de aprendizaje; los principios psicopedagógicos. A partir de este diseño curricular base, tenemos ideas sobre las características de los niños/as de 0 a 6 años, sus necesidades e intereses, la metodología más adecuada para actuar con ellos (globalización, significatividad, observación, experimentación..) y podemos elaborar nuestro PEC y PCC (01)
- no contesta (02)
- las experiencias y actividades que los escolares habrán de realizar para lograr su formación y ayuda al profesor a sistematizar, ordenar y planificar la actividad docente (03)
- flexibilidad en los objetivos y contenidos, que sea abierta y no rígida a un determinado modelo (04)
- abiertos y flexibles para poder adaptarse a la necesidad de cada niño (05)
- abiertos (a todo tipo de niños) y flexibles (en cualquier momento, según las circunstancias se puede cambiar) en los objetivos y contenidos (06)
- abiertos y flexibles para poder adaptarse a las necesidades de cada niño (07)
- flexibilidad en los objetivos y contenidos (08)
- son los objetivos y contenidos, actividades que nos viene marcados (09)
- que los aprendizajes se asienten en conocimientos previo, que desarrolla capacidades, se da más importancia al proceso que a la valoración del resultado final. Permite diseñar situaciones de aprendizajes variadas. Potencia la creatividad, la experimentación, la investigación y el descubrimiento. Basa la actividad en la etapa infantil en el juego. Procura la interacción del grupo (10)
- temporalización, diagnóstico, objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades y evaluación (11)
- tiene una función claramente normativa, dada por el MEC o por la CAC (12)
- los resultados de la Educación Infantil, el espacio-aula y el número de alumnos (13)
- planificar, especificar y secuenciar los objetivos, los contenidos para lograrlos ordenados y priorizados. Así también las actividades de cada tipo. Finalmente hace hincapié en que toda observación queda escrita (14)
- realizar un equilibrio entre los seis elementos básicos que son: hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes y valores que están representados en cada bloque de contenidos. Que sea abierto, flexible y contextualizado, teniendo en cuenta y partiendo de las necesidades del niño (15)
- lo que se pretende con tal diseño es que trabajemos en equipo, que hagamos una reflexión sobre nuestra práctica educativa y que adecuemos las prescripciones de la Administración a cada contexto (16)

1.16. CUESTIONARIO 16: Importancia, uso, formación personal sobre la educación sexual (apéndice 21).

¿Importancia de la educación sexual en la Educación Infantil?

- es fundamental en la etapa de Educación Infantil porque es en estas edades cuando los niños/as empiezan a tomar conciencia de su identidad sexual al tiempo que comienzan las relaciones interpersonales (01)
- es importante la ed. sexual en la Educación Infantil de acuerdo a su edad y con arreglo a los intereses de los niños (02)
- es importante, porque hace posible el desarrollo de la individualidad y contribuye con su acción a descubrir la identidad del alumno (03)
- es muy importante porque ayuda a formar y desarrollar la personalidad del niño (04)
- es de gran importancia y se debe aprovechar desde el primer momento que el niño demuestra curiosidad, pero debemos contestar a sus preguntas con verdad, claridad, naturalidad y delicadeza (05)
- tiene bastante importancia y se debe de tomar de una forma natural, no apartándola a un lado como si no existiera, ya que eso traería confusión en el niño (06)
- es de gran importancia y se debe de aprovechar desde el primer momento que el niño demuestra curiosidad, pero debemos contestar a sus preguntas con la verdad, claridad, naturalidad y delicadeza (07)
- creo que es muy importante (08)
- sólo se le da la importancia que tiene. Cuanto más natural se les explica, más natural se lo toman. Hay que concienciar a los padres primero (09)
- la Educación Infantil se ocupa del desarrollo global del niño. La sexualidad es un elemento integrante de cada individuo, y por tanto, en esta etapa debemos dar respuesta a todas sus necesidades, incluyendo, por supuesto lo sexual. Debemos fomentar la colaboración y cooperación entre ambos sexos y también en Educación Infantil se contribuye al descubrimiento de la identidad sexual de cada niño (10)
- en esta etapa los niños y las niñas muestran interés por su propio cuerpo y por las diferencias del otro sexo. Este interés es sólo con situaciones cercanas (maestra o madre embarazada). Es importante que en clase haya un clima de naturalidad y confianza que beneficie el diálogo y la expresión de sentimientos, curiosidades e intereses de carácter sexual (11)
- es parte integrante de la formación e información que se le dará al alumno, si queremos formar una persona sana e íntegra (12)
- es fundamental desde pequeños respetar la igualdad de ambos sexos y no fomentar el sexismo (13)
- debe impartir, si de forma natural en los lugares y tiempos apropiados. De acuerdo con los padres/madres. Es de una importancia básica, pues es el comienzo del "qué", "para qué" de la vida del ser humano racional (14)
- el cuerpo es el primer instrumento que utiliza el ser humano, y por ello tiene necesidad de conocerlo, descubrirlo y experimentarlo. Por eso, debe conocer todas sus partes de forma natural y sin discriminación del género. Tiene mucha importancia las primeras impresiones y las primeras situaciones vividas, son las que continúan ejerciendo una influencia determinante sobre todo el desarrollo ulterior de la existencia sexual y afectiva del individuo (15)
- muy importante ya que el centro de Educación Infantil es el primer espacio de socialización, ajeno al de la familia, en donde se pueden ofrecer oportunidades de experiencias y de aprendizaje que puedan corregir desigualdades sociales. Es muy difícil corregirlas pero debemos trabajar en ello para que así en un futuro la sociedad pueda cambiar en estos aspectos. No sólo la importancia de la Educación Sexual tal como entendemos este concepto, que siempre se hace referencia al cuerpo, sino la importancia de la igualdad de oportunidades para ambos sexos (16)

¿Consideras que es un aspecto que trabajas poco en el aula?

- no, además de trabajar algunas de las fichas y actividades propuestas en el proyecto Harimaguada, intento dar respuesta a las curiosidades e intereses de los niños/as y cuidar aspectos que puedan ser discriminatorios en el lenguaje y los juegos (01)
- lo trabajo al unísono con los demás cuando es necesario y en los momentos oportunos (02)
- si (03)
- lo trabajo cada vez que surge un acontecimiento. Ej. el nacimiento de un hermano (04)
- si, aquí he cometido un error, bien por temor a los padres o por yo sentirme incapaz de hacerlo (05)
- si, (06,11)
- si, aquí he cometido un error. Bien por temor a los padres o por yo sentirme hasta este momento incapaz de hacerlo (07)
- si, lo trabajo bastante poco porque no se la reacción de los padres (08)
- si porque lo utilizo con el cuerpo humano como unidad didáctica y luego cuando se presenta la ocasión (09)
- no, pues aunque no desarrolle una unidad didáctica específica con este tema, constantemente le damos respuesta a sus necesidades, curiosidades. En ocasiones utilizamos el material de Harimaguada (10)
- no lo necesario (12)
- si, lo trabajo poco específicamente pero si continuamente en lo que se refiere a actitudes, al lenguaje (13)
- lo trabaje acorde con mi opinión expresada anteriormente. En momentos oportunos y siguiendo una trayectoria progresiva, lentamente. De forma muy natural como la esencia misma de dicha materia (14)
- si, sólo lo trabajo con el conocimiento del esquema corporal y trato que lo vean con la mayor naturalidad que merece (15)
- no, pues hace tres cursos que comencé junto con los padres, educación sexual. Pero también en muchos temas específicos, la propia dinámica de la clase, etc. y tengo en cuenta la igualdad de oportunidades para ambos sexos (16)

¿Necesitas más formación para el desarrollo de este eje transversal?

- si, sobre todo porque a veces uno no sabe si sus respuestas y reacciones son las correctas (01)
- nunca viene mal toda la información (02)
- no, pero si decisión. Muchas veces no soy capaz de desarrollar el tema propuesto. Lo mejor es conseguir una puntualización lo más completa posible adaptada a su edad (03)
- utilizar más el material existente en el centro (04)
- si, me sería muy necesario y útil (05)
- si (06)
- si, me sería muy necesario y útil (07)
- si, necesito más información (08)
- no, me considero liberal y lo más importante es hacer ver a los padres que es natural e importante en el equilibrio de la naturaleza (09)
- si, pues creo que cuanto mayor sea la formación del maestro, mejor podrá hacer frente a su tarea educativa. Todo es mejorable (10)
- si, pero honestamente la información que tengo para llevarlo a la práctica, no la he aprovechado (11)
- no (12)
- para Educación Infantil he recibido información y orientación pedagógica (13)
- creo que con la información de mi preparación como profesor de EGB y la experiencia natural de mi vida me es suficiente para estas edades de Educación Infantil. No obstante siempre leo, escucho y atiendo cuanta información nueva pueda aportarme en este camino (14)

- creo que sí. En la charla que tuvimos en la primera parte del cursillo de infantil, no se entregó ningún dossier de consulta sobre este tema. Sólo se estuvo hablando de como hay una concepción errónea sobre la sexualidad, de los diferentes nombres que se le daba a los órganos genitales en la escuela (15)

- en el tema transversal: igualdad de oportunidades para ambos sexos tiene otros objetivos que no sólo se refieren a la educación sexual. En el aspecto de la educación sexual, solamente necesitaria formación si diera clase a niveles superiores (a partir del 2º ciclo de primaria) pero en los demás creo que puedo desenvolverme (16)

1.17. CUESTIONARIO 17: Papel, colaboración y temporalización sobre la educación familiar (apéndice 22).

Papel de la familia en la Educación Infantil

- *la familia es el núcleo donde el niño/a realiza sus primeros aprendizajes. La Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones conjuntas (01*
- *es muy importante, principalmente la relación y la coordinación entre padres y profesores (02*
- *es la de cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de responsabilizarlos en dicha tarea (03*
- *el papel de la familia es importantísimo. Deben trabajar unidos familia-escuela para que la educación sea más eficaz (04*
- *muy importante, ya que es el primer agente de socialización y debemos todos los educadores cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos en dicha etapa educativa (05*
- *no se puede trabajar sin la relación con los padres, esta relación tiene que ser cordial y amistosa para poder llegar a un acuerdo en cuanto a los objetivos, criterios de evaluación y trato con los niños, con el fin de que disfruten de su infancia y construyan una personalidad equilibrada (06*
- *es el primer agente de socialización. Debemos todos los educadores cooperar estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa (07*
- *importantísimo (08*
- *importantísimo, ya que depende de ella con nuestra conexión sería una educación completa (09*
- *no debemos olvidar que es el primer agente de socialización y el núcleo donde el niño realiza sus primeros aprendizajes. Es fundamental la relación familia-escuela, porque la educación es una tarea compartida entre padres y educadores, con el fin de llevar a cabo acciones conjuntas (10*
- *no se puede prescindir de la familia, al influir ésta en un porcentaje mayor que el propio colegio, por eso su rendimiento será mayor o menor dependiendo de la familia de procedencia (11*
- *es muy importante, es el primer agente socializador. En este núcleo se adquieren hábitos que ayudarán al refuerzo de la autonomía personal, relacionado con la alimentación, la higiene y el descanso y con el refuerzo de la autoestima, además del favorecimiento de las experiencias interpersonales y las relaciones grupales (12*
- *fundamental la implicación de la familia que determina la actitud del niño hacia el centro desde su incorporación (13*
- *es primordial, ya que debemos compartir todo lo que hacemos. En suma lo que queremos que aprendan nuestras/os hijos/as, para que lo que hagamos en el colegio-aula, no se cambie en el lugar de sus hogares (14*
- *La familia juega un papel importante en la educación del niño. Las pautas educativas que los padres y madres aprendieron a su vez de sus padres, ya no sirven en el momento actual. Los padres esperan del centro de Educación Infantil, no sólo la necesaria colaboración para la educación de sus hijos, de unos profesionales especialmente formados para ello, sino también que se les aporte información y pautas como llevar a cabo su función. Tenemos que implicar más a los padres en la tarea docente y podemos empezar organizando escuelas de padres (información a los padres de temas de interés) charlas-experiencias de otros padres. Intertalleres con padres. Aquí los padres se comunican unas con otros y así ellos van viendo que sus problemas también los tienen otros padres. Es importante tener un trato cordial con las familias, que ellos se den cuenta que sus hijos van a estar seguros en el colegio. Dejarles participar en algunas actividades programadas para este fin (15*

- en estas primeras edades la familia es el agente educativo más potente, la vida del niño gira en torno a ella. Así que tenemos que cooperar juntos (centro-familia) para que haya coherencia en todo el trabajo que desarrollamos con ellos (16)

¿Cuentas con los padres para el desarrollo instructivo en el aula? Justifica la respuesta.

- si, los padres participan en actividades como talleres, fiestas, salidas, cuentan cuentos. Al ser un entorno rural y con los alumnos/as la relación con las familias es más cercana (01)
- si cuento con la mayoría de los padres para el desarrollo instructivo, preparando en algunos aspectos a los padres (02)
- es muy importante colaborar con los padres en proceso de socialización. Organizando actividades de gran grupo con otras de grupos reducidos (03)
- si, siempre que lo necesito (04)
- si, participación y colaboración de los padres en las actividades educativas de los centros es un derecho reconocido y regulado por la Logse. Considero que es importante que los padres reconozcan la enseñanza en clase y que sigan con ella en la casa (05)
- si, aunque no vienen mucho a las reuniones, pero yo hablo con ellos todos los días. Forman parte de una familia (06)
- la participación y colaboración de los padres en las actividades de los centros es un derecho reconocido y regulado por la Lode. considero que es muy importante que los padres continúen y conozcan la enseñanza del aula y sigan con ella en casa (07)
- poco porque todavía los padres no están muy implicados en esto (08)
- por supuesto. Los hago participe en todo lo que puedan (09)
- si, en determinados temas o actividades (talleres). Tengo que añadir que en la escuela unitaria, por sus características-entorno rural, pocos alumnos, un sólo profesor- existe una comunicación muy fluida entre familia-escuela (10)
- si, para colaborar en el desarrollo en el aula (11)
- si, tengo buena relación con ellos, compartimos y nos ayudamos mutuamente para alcanzar los objetivos propuestos y que yo sola no podría lograrlos (12)
- si, ya que a los padres se les explica quincenalmente lo que se va a tratar en la quincena siguiente, para que así sean reforzados en casa (13)
- les comunico en cada UD lo que pretendemos conseguir en ella y en lo que pueden participar, teniendo siempre, respuestas afirmativas de su parte, cosa que me anime a seguir (14)
- algunas veces. Cuando quiero algo de la casa y lo pido, ellos colaboran para poder realizar la actividad que yo les había informado que íbamos a hacer (15)
- la experiencia me dice que si hay información suficiente y coordinación los resultados son óptimos (16)

¿En qué momentos del curso académico cuentas con los padres?

- en el periodo de adaptación, en la entrevista inicial, en contactos informales (llegadas y salidas), en reuniones trimestrales, en talleres y en excursiones y actividades (01)
- siempre que lo llames, actividades en el centro y fuera de él; cooperación en casi todas las actividades de todo tipo que se le solicite y reuniones (02)
- en la realización de actividades extraescolares (fiestas como las de carnaval, día del maestro, día de canarias y semana cultural) (03)
- en reuniones, charlas, fiestas, entrevistas personales (04)
- en primer lugar en la adaptación, en el intercambio de información, en arreglo de clase, en reuniones de grupo, en excursiones y actividades, en casas, en talleres. También en fiestas de Navidad, carnaval, día del libro y final de curso. La mayoría en lo que pueden (05)
- fiestas, excursiones y alguna que otra vez en clase (06)
- adaptación, intercambios de información, reuniones de grupos, individuales, informal-diario, excursiones, actividades (Navidad, carnaval, día del libro...). Los involucro al máximo (07)

- *para las fiestas de Navidad, carnavales, semana canaria, visitas extraescolares, reparto de notas. A las entrevistas programadas mensualmente asisten muy pocos (08*
- *una vez a la semana como mínimo (09*
- *en el período de adaptación, a lo largo del proceso educativo (cuando es requerida su colaboración), en reuniones de padres, en las entregas de notas (10*
- *hago cuatro encuentros con los padres: primera semana del curso, antes de Navidad, antes de semana santa y al final del curso (11*
- *en el período de adaptación; fiesta de otoño, Navidad, carnaval, fiesta de canarias, fin de curso y en la colaboración en las plantaciones, limpieza del huerto, poda de parras y los rosales (12*
- *en todos: al principio para lograr su compromiso en la educación de los hijos (13*
- *al principio del curso. A medida que se van impartiendo las UD. En los días de "visitas de padres" a cuantos acuden a ellas. En las evaluaciones trimestrales, en la planificación de fiestas: Navidad-carnaval-día de canarias, cumpleaños. Hay buena participación (14*
- *regularmente, casi todo el curso. Necesito sus autorizaciones para poder llevar al niño a cualquier lugar de interés, incluso para ir a la plaza del barrio o a la casa de algún niño. Al comenzar el curso es cuando más lo necesito hasta que el niño se adapte al colegio. También para aportar información sobre sus hijos y ver lo que vamos a necesitar y hacer durante el curso. Aportación del material al comenzar el curso. Me ayudan en su casa si hay alguna cosa que ellos puedan hacer. Durante el curso me ayudan en el desarrollo de la autonomía de los hábitos de higiene y vestido. Cuando hacemos una fiesta en el colegio, carnavales, Navidad, día de canarias, día del libro. Ellos se prestan a ayudar con nosotros en la escuela o bien en su casa (15*
- *al principio de curso para exponer lo que queremos conseguir, proyectos a realizar, qué contenidos, objetivos (en general), metodología, en qué pueden colaborar, ayudar ellos. Y en cada momento que se necesite ya que hay una buena colaboración y entendimiento por ambas partes (16*

1.18. CUESTIONARIO 18: Tipos de materiales, criterios de utilización y fuentes de orientación sobre la plástica (apéndice 23).

¿Qué tipo de materiales utilizas en el aula? ¿porqué?

- pinturas (de dedos, témperas), ceras grasas, plastidecor, tizas mojadas, rotuladores, colorantes naturales, sal, cola, caballetes, cartulinas, diferentes papeles, plastilina, barro, otros materiales (cuerdas, palitos, hojas de plantas), útiles (tijeras, punzón, pinceles, esponjas, brochas) (01
- plástica, folios, papel continuo (02
- cera rotuladores, plastilina, barro, papel, cartulina, tijeras, lana, palillos, punzón, periódicos, revistas (03
- lápices de colores, ceras, témpera, plastilina, barro, papel de revistas y periódicos, papel continuo, material desechable (04
- arcilla, plastilina, pintura a dedo, plastidecor, cera, tizas, papel, seda, revistas, charol, papel de embalar, pegamento, punzón, tijeras, esponja, vasos de yogur, palitos, hueveras, semillas, maderas (05
- actividades plásticas comienzan con la manipulación libre de materiales más o menos cercanas al niño arcilla, plastilina, témpera, acuarela, ceras duras y blandas, lápices de colores, rotuladores, papel, cartulina, periódico, folios, papel de seda, de charol, de celofán de pinocho; pegamentos, tijeras, punzones, pincel, cajas, retales, envases de cartón, plástico, maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos vasos (06
- arcilla, plastilina, lápices de colores, papel (seda, charol), pintura a dedo, plastidecor, cera, tizas, platos de papel, cartulina, fideos, celofán, palitos, pegamento, punzón, tijeras, esponja, cartones, cajas, vasos de yogur, huevos, revistas, semillas, periódicos, maderas (07
- material motorico y material de caracter intelectual ya que es necesario contar con variedad de ellos que sirven para desarrollar sus capacidades afectivas, físicas, intelectuales y sociales (08
- todos los que sean asequibles al niño (09
- masas y pastas (arcilla, arena mojada, pasta de harina, plastilina), pinturas (digital y témpera), barras secas y rotuladores (ceras duras, grasas, tizas, lápices de colores, rotuladores), papeles (de embalar, cartulina, periódicos, folios, seda, charol, celofán, pinocho), colas (de engrudo, de empapelar, lápiz barro), herramientas (punzón, tijeras, esponjas, palos, rodillos), material de desecho (periódicos, revistas, cajas, telas, envases de cartón o plástico), material no específico de expresión plástica: maderas, semillas, legumbres, servilletas, platos, vasos de plásticos) (10
- papel de revistas, periódicos, seda, papel pinocho, celofán, cartulina, cartón, aluminio, lanas, telas, plastilinas, arcilla, témperas, tizas de colores, serrin, palillos, rotuladores finos y gruesos, ceras duras y blandas, colores (11
- masas y pastas, pinturas, témperas y acuarelas, barras secas y rotuladores, ceras duras y grasas, tizas, lápices de colores, papeles de embalar, cartulinas, folios, seda, charol, pinocho, herramientas, punzon, tijeras, pinceles, material de desecho, material no específico de plástica- semillas, servilletas (12
- plastilina, témperas, pinceles, material de desecho, tijeras, punzones..(13
- plastidecor, rotuladores, lápices de colores, plastilina, papel (seda, transparente, pinocho, continuo, témpera, folios..). Para el medio idóneo de expresión en estas edades. Como medio de lograr la digitalidad gruesa y fina y como medio puramente recreativo (14
- que sea seguro (porque puede romper la seguridad del niño. No tóxico, no inflamable). Resistente y duradero, de fácil manejo y que satisfaga los fines pedagógicos para los cuales fueron adquiridos (15
- todo aquel que esté a mi alcance ya sea el que se compra (específicos para plástica), como material de desecho; el aportado por los niños porque es imprescindible que el niño en estas edades, tome contacto con el mayor número posible de distintos tipos de materiales (16

¿Cuáles son los criterios básicos que utilizas para la utilización del material?

- *seguro (no tóxico, ni peligroso). adecuado a la edad de los niños/as; variado, resistente y fácilmente limpiable, bien organizado, al alcance de los niños/as para favorecer su autonomía (01*
- *están de acuerdo con la U.D. y las actividades programadas (02*
- *variado, en cantidad, económico, buena calidad, manipulable, atractivo, que no sea tóxico ni peligroso (03*
- *la época del curso, la madurez del niño, que sea atractivo, novedoso y no peligroso (04*
- *no tóxicos. Que sean manipulativos (05*
- *variado, cantidad suficiente para todo el grupo, económico, bueno, manipulable, atractivo, no tóxico, ni peligroso, limpiables, almacenable, conservable, adaptado a la edad de los niños. simple (06*
- *no tóxicos, que sean manipulables (07*
- *variable, seguro, peligroso, de fácil manejo, atractivo, experimentable y que se pueda utilizar con finalidad pedagógica (08*
- *dependiendo de la edad (09*
- *que no sea tóxico ni peligroso, que sea de buena calidad y resistente a la manipulación, variado, fácilmente limpiable, almacenable, conservable, por su tamaño, peso y modo de utilización se adapte a la edad de los usuarios, sencillos, aprovechar el material de desecho (10*
- *actividad relacionada con el centro de interés y con el ritmo de cada alumno (11*
- *variado, económico, buena calidad y resistente, no tóxico, atractivo, fácil de limpiar y almacenar (12*
- *fomentar la psicomotricidad fina, fomentar la creatividad y la expresión libre (13*
- *expresión "muy libre del color", sostenimiento lógico idóneo de estos materiales (ej. sujetar correctamente el lápiz, para que logren creatividad propia (14*
- *que sea seguro. de fácil manejo. que cumpla los fines pedagógicos para los que fueron adquiridos (15*
- *que sea funcional para las edades de infantil, no tóxicos y económicos (16*

¿Cuáles son las fuentes que te orientan o te marcan las pautas de aplicación?

- *el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo; el desarrollo de la creatividad; el conocimiento y manipulación de nuevos materiales y la asimilación de procesos (01*
- *la U.D., las actividades programadas, y el PCC (02*
- *realizar collage (con telas, papeles, elementos naturales) y mosaicos (con bolitas de papel) (03*
- *las actividades de la UD, la espontaneidad e iniciativa de los niños y los distintos acontecimientos (04*
- *pasar de la manipulación espontánea y la investigación a la representación de formas y más tarde a la representación de figuras (05*
- *me oriento por la UD para hacer las actividades programadas o algo que surge del diálogo, teniendo en cuenta que haya un grifo o fuente de agua cerca, que se limpie con facilidad, que tengan espacio suficiente y que no sea peligroso. Que cumplan unos objetivos y contenidos adaptados al momento (06*
- *pasar de la manipulación espontánea a la investigación, a la representación de formas y más tarde a la representación de figuras (07*
- *los años de experiencia en el trabajo, lo que he aprendido en este curso y porque creo que el niño en estas edades va conociendo su entorno mediante la manipulación, la observación y la experimentación (08*
- *mucha: el propio niño, el entorno, DCB, de los libros de textos (09*
- *que esté organizado y ordenado pues favorece la autonomía de los niños, desarrolle hábitos de orden y limpieza, desarrolle la creatividad, conozcan nuevos materiales y experimenten con él, que les sirva para representar y evocar diversos aspectos de la realidad conocidos o imaginados (10*

- *Cajas Rojas y el centro de interés (11*
- *no contesta (12*
- *UD de la quincena, las necesidades de los alumnos y las capacidades del alumno (13*
- *la preparación previa que he tenido como preparación de EGB; ilustración en cursillos; lecturas de revistas donde me han formado más y programas de televisión informativos (14*
- *la edad del niño, las propias actividades y los libros de plástica (15*
- *los contenidos de esta área en Educación Infantil y las necesidades de los niños (16*

1.19. CUESTIONARIO 19: Recursos más utilizados y su realidad. Las nuevas tecnologías (apéndice 24).

¿Qué tipo de recursos didácticos utilizas con mas frecuencia? Justifica la respuesta

- *TV, video, retroproyector, diapositivas, radio-cassettes, maquetas gráficas (01*
- *máquina de escribir, fichas, libros de consulta, fotocopiadora, televisión, video, guiñol (02*
- *el video, el ordenador, video-cámaras, fotografía (03*
- *fotocopiadora, video, televisión, cassettes (04*
- *nosotros utilizamos proyector, diapositivas, retroproyectores. Porque por medio de la imagen hay muchas posibilidades educativas (05*
- *el cuento, la narración, el diálogo, el juego. Considero que son los más apropiados para la edad de estos niños (06*
- *nosotros utilizamos retroproyector, proyecto de diapositivas. Porque por medio de la imagen hay muchas posibilidades educativas (07*
- *cassettes, fotocopiadora, video-televisión (08*
- *plastilina, fichas, papel (pinocho, continuo), témperas, pelotas aros, soga (09*
- *diapositivas-proyector, televisión, video, retroproyector y radio-cassettes (10*
- *el video. En el centro no hay ordenador (11*
- *los tradicionales y a veces es deficiente (12*
- *video, radio-cassettes, retroproyector y proyector de diapositivas (13*
- *humanos (profesor, padres, equipo directivo -algunas veces- y también la pedagoga orientadora-alguna vez) y materiales de todo tipo fungible (bloques lógicos, cuentas para sucesiones, fotos, revistas, libros de cuentos...) (14*
- *radio-cassettes (para escuchar canciones, música), televisión-video (poner sus propias experiencias), cámara fotográfica (fiestas, excursiones, visitas culturales) y los materiales del aula y los humanos (15*
- *utilizo el video y el proyector de diapositivas, pero yo creo que también las nuevas tecnologías no sólo se refieren a los aparatos como por ejemplo el ordenador, sino que si los niños construyen una maqueta o una pequeña pared de ladrillos, desarmen una radio, utilizan herramientas... están realizando actividades tecnológicas (16*

¿Consideras real utilizar las nuevas tecnologías en el aula para la Educación Infantil?

- *si, son instrumentos que atraen y facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje (01*
- *no contesta (02*
- *si, porque de esta manera se adaptarán con más facilidad al mundo en el que están inmerso (03*
- *me parece muy positivo usar: el retroproyector, video, t.v., cassettes y la fotocopiadora (04*
- *si, pero algunos como el ordenador ni lo tenemos, ni lo puedo usar, porque no estoy capacitado para ello, pero si se le puede ir introduciendo en la confección de maquetas y en el uso de algunos aparatos (05*
- *si (06,12*
- *si, pero algunos como el ordenador, si lo tenemos, ni lo puedo usar, porque no estoy capacitada para ello, pero si se le puede ir introduciendo en la confección de maquetas, y en el uso de algunos aparatos (07*
- *si, por ejemplo: el retroproyector y los mencionados anteriormente (cassettes, fotocopiadora, video-televisión, cassettes (08*
- *te ayudan (09*
- *si, porque disponemos de unos instrumentos que en ocasiones son herramientas adecuadas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (10*

- no mucho, aunque supongo que con el tiempo así será, pues posibilitan situaciones que estimulen las capacidades infantiles (11)
- si ya que se le puede sacar bastante partido (13)
- me encantaría utilizar en el aula el ordenador, cámara de vídeo y la fotográfica, para que el propio alumno las manipule. Por ejemplo en las matemáticas (14)
- es una estrategia metodológica como otra. Estas fomentan algunas veces positivamente. Al niño le agrada lo nuevo. Con ellas se consigue: atraer la atención, proporcionar una base concreta para la formación de conceptos, reforzar el aprendizaje, ampliar y mejorar el vocabulario y ayudar a la organización temporal, etc. (15)
- si se refiere a medios audiovisuales, a la informática es real si los tuviésemos pero siempre atendiendo a las necesidades y características de los niños. No obstante creo que aunque tuviésemos esos medios es más apasionante que los niños construyan (16)

¿Te consideras poco innovadora en relación a los avances tecnológicos?

- utilizo los medios que tengo a mi alcance y se manejar. Sería positivo el uso del ordenador, pero no dispongo de él y necesitaría formación (01)
- no me considero ni poco, puedo aplicarla (02)
- si (03)
- si me considero innovadora. Muchas veces no dispongo de estos medios por tenerlos que usar con otros compañeros (04)
- no, me gusta pero no manipulamos porque no lo tenemos (05)
- ni poco ni mucho. Sólo que habría algunos que no sabría como hacerlo, gracias a los cursos de infantil vas aprendiendo algo más (06)
- no (07)
- me gusta aprender cosas nuevas y eso es lo que estoy haciendo (08)
- intento adaptarme a las nuevas tecnologías (09)
- utilizo lo que tengo a mi alcance y me gustaría tener un ordenador en el aula (10)
- no, me considero normal para aceptar los avances tecnológicos en la clase. Manipular el ordenador es una actividad bastante atractiva y con unos programas adaptados a estas edades, participan activamente en situaciones de aprendizaje (11)
- si, al no tener medios disponibles en el centro (12)
- no, si el centro posee las tecnologías que considero adecuadas y de utilizarlas las usaria (13)
- los avances tecnológicos son cada vez superiores en todas sus características, necesitando una información de uso para nosotros las maestras y maestros. Por ello aunque me encanta todas las cosas nuevas, pero me siento incapaz de utilizarlas en su mayoría (14)
- creo que tengo que aprender más a manejar un ordenador para hacer: ficheros, unidades didácticas, fichas de seguimiento, cuadros de doble entrada y gráficas, etc. (15)
- me considera poco innovadora en el aspecto de utilizar los medios audiovisuales o el ordenador porque no los tengo ni tengo la formación suficiente. Pero si le doy bastante importancia y trabajo en ello, a que los niños construyan porque se ponen en contacto con los materiales de uso de la vida cotidiana, realizan una actividad intelectual intensa, interiorizan mejor los conceptos matemáticos, etc. (16)

1.20. CUESTIONARIO 20: Importancia, relación lenguaje-matemática y aspectos básicos desarrollo lógico matemático (apéndice 25).

¿Importancia del desarrollo lógico matemático en la Educación Infantil?

- contribuye al desarrollo global del niño/a y favorece su desarrollo cognitivo. Mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, el niño/a asimila conceptos básicos de cualquier aprendizaje. Desde pequeños, los niños aprenden con los objetos del entorno, los lleva al aula y los transforma en material didáctico con el que desarrollan razonamientos lógicos (01)
- tiene gran importancia en esta etapa donde el niño se le da todo claro, sencillo y comprobado con los sentidos para que lo pueda asimilar y aprender (02)
- muy importante, buscando el profesor estrategias necesarias para el desarrollo de las capacidades del proceso-lógico matemático (03,04)
- son muy importantes, porque potencian el pensamiento y sirve al alumno para intervenir en la vida cotidiana y sentar las bases del conocimiento matemático posterior. Las actividades de la escuela infantil no se propone la formación de matemáticas precoces sino contribuir al desarrollo total de la personalidad de los escolares (05)
- sí, el niño desde que nace tiene sus relaciones operativas-lógicas y, en consecuencia están entrando en el campo de las matemáticas. Debemos orientarles y ayudarles a adquirir precisiones y objetividad frente a la realidad y sus experiencias y ser cautos en sus afirmaciones espontáneas (06)
- son muy importantes, porque potencian el pensamiento y sirve al alumno para intervenir en la vida cotidiana y sentar las bases del conocimiento matemático posterior (07)
- es importante. Hay que buscar estrategias necesarias para el desarrollo de las capacidades del proceso lógico-matemático (08)
- sí, ya que le va adquiriendo al niño el desarrollo de razonar, compartir, investigar (09)
- porque contribuye al desarrollo de sus estructuras cognitivas y también de las demás capacidades y desde pequeños aprenden con los objetos de su entorno, los transformamos en material didáctico con el que desarrollamos razonamientos lógicos (10)
- es importante por ser: un poderoso medio de comunicación; un poderoso medio de desarrollo intelectual y además desarrolla las facultades de pensamiento lógico, precisión y visión espacial (11)
- importancia decisiva en la posterior evolución de su persona (12)
- se va estructurando el pensamiento del niño conociendo las nociones básicas, atributos de los objetos, cualidades y características (13)
- por una parte hay que conocer el desarrollo psicológico del niño/a, es decir, el nivel o estadio mental de que disponga para percibir su entorno y luego proceder en el desarrollo lógico de las intenciones educativas en las matemáticas, comenzando por los conceptos cualitativos, cuantitativos cercanos a su realidad. Es muy importante (14)
- el objetivo del lenguaje es la comprensión y expresión, por tanto la comunicación con los demás seres. Le permite al niño la expresión de sus propias vivencias y emociones. Mediante el juego manipulativo, creativo, resoluciones de algunas construcciones, etc. El niño disfruta y expresa sus sentimientos y con ello favorecemos su desarrollo cognitivo (su inteligencia). El niño al percibir la realidad y actuar sobre ella y representarla y de resolver problemas, está fomentando su desarrollo intelectual (15)
- es importante porque sirve para estructurar el pensamiento, para representar la realidad y para sentar las bases del pensamiento matemático posterior (16)

¿Qué es más importante para ti, el lenguaje o el desarrollo matemático? Justifica la respuesta.

- van unidos. La verbalización es fundamental para la comprensión (01)

- las dos cosas porque en el desarrollo matemático hay lenguaje y también en el lenguaje hay matemáticas (02)
- el desarrollo del lenguaje es más importante para afianzar y ampliar su vocabulario, pero esto puede estar unido al desarrollo lógico-matemático (03)
- el lenguaje como medio de comunicación y el desarrollo matemático en el desarrollo psicomotor, coordinación, percepción, etc. (04,09)
- los dos son muy importantes, ya que tanto una como otra, actúan en el desarrollo total del niño, junto con las demás áreas (05)
- en estas edades deber ir a la par, pues los contenidos están directamente relacionados con las actividades naturales de los niños en su medio y con la necesidad social de dar una expresión representativa a las operaciones que el niño va descubriendo en su manipulación de los objetos y en la comunicación que establece con ellos y con los demás compañeros (06)
- las dos son muy importantes ya que ambas actúan en el desarrollo total del alumno, junto con las demás áreas (07)
- el lenguaje porque creo que es la base de todo aprendizaje (08)
- en estas edades ambas capacidades están muy relacionadas con el desarrollo de estructuras cognitivas y no se puede establecer más importancias una sobre la otra (10)
- el desarrollo matemático, pues al ser manipulable, la información permite obtener información adicional y predecir resultados (11)
- cada uno tiene mucha importancia en su parcela, ambos se complementan para formar el perfil de una determinada persona (12)
- el lenguaje, porque el desarrollo matemático está imbuido de lenguaje y ayuda a estructurar la lógica del pensamiento (13)
- pues en primer lugar es el lenguaje matemático "los atributos" que sepan ponerles nombres - Didáctica- poner material muy variado- procedimientos muchos, para cada uno de los atributos para cada uno de los atributos, para poder percibir y generalizar. Manipulando mucho el material el niño va descubriéndolos. Así va conociendo la forma, color, textura y luego las necesidades matemáticas. Ej. el número, la cantidad (14)
- las dos áreas en Educación Infantil entran dentro del área de comunicación y representación, en esta área el niño se expresa, manipula y crea. El niño percibe la realidad y actúa sobre ella, resuelve problemas (construcciones, puzzles, etc.). Con ello (con el juego) se está desarrollando su inteligencia. Por tanto, son igual de importantes (15)
- le doy más importancia al lenguaje (aunque esto no quiere decir que el desarrollo matemático no le dé importancia. Se la doy y mucha, porque abarca más contenidos, incluso de matemáticas. Por ejemplo: el lenguaje verbal ayuda a la formación del lenguaje matemático. Aunque en infantil es difícil separar estos dos aspectos (16)

¿Cuáles son los aspectos prioritarios que proporcionas a tus alumnos para la adquisición del desarrollo lógico matemático?

- un espacio (alfombra) y un material adecuado. Materiales para construcciones (de elementos más grandes cuanto menores sean los niños) de encajes, puzzles, bloques lógicos, materiales para enroscar, atornillar, además de ofrecerles actividades de observación, experimentación, manipulación y reflexionar con ellos sobre lo que han realizado (01)
- que todo sea tocado, manipulado y comprobado por ellos a través de los sentidos, comprobar los números, la iniciación a la suma (02)
- nociones sobre tamaño, longitud, peso, cantidad y forma de los objetos. Establecer relaciones, agrupar y unir (03)
- manipulación, experimentación, comprensión y realización. Juegos de puzzle, tienda, bloques lógicos, regletas (04)
- referidos a tamaños, longitud, peso, cantidad, referidos al tiempo, a formar, a comparar, a establecer, a unir (05)
- que les permitan atribuir cualidades a los objetos, estableciendo relaciones entre ellos, agruparlos según sus cualidades, compararlos y ordenarlos, utilizando para ello sistemas muy

elementales e ir acercándose a algunos sistemas de cuantificación más elaborados con el número y la medida (06

- referidos a tamaños (longitud, peso, cantidad), referidos al tiempo, a formas, comparar, establecer, agrupar y unir (07

- les proporciono actividades de clasificación, seriación, y asociación (08

- coordinación viso-manual, percepción visual (09

- crear todo tipo de relación (clasificaciones, seriaciones, comparar, juegos de construcciones, rompecabezas, emparejamientos, distinguir propiedades, seleccionar), cuantificación de objetos, posibilitar a los alumnos momentos de reflexión que sirvan para tomar conciencia de lo adquirido, plantear problemas, es decir, iniciarlos a aprender a razonar, además de la interacción social con compañeros y maestros, a través todo ello, de actividades atractivas y de juego (10

- manipulación, para luego comparar, clasificar, ordenar, unir, separar y observar; en definitiva adecuando los procedimientos para la observación y la experimentación (11

- necesidad de partir del desarrollo del niño; construcción de aprendizaje significativo y posibilitar que los alumnos realicen por si solos estos aprendizajes significativos (12

- clasificación, seriación, montaje, planteamiento y solución de situaciones problemáticas, analogías y correspondencias (13

- 1) en mi didáctica pongo al niño/a ante los objetos idóneos para que les manipulen libremente y 2) de ahí sigo haciendo hincapié en que generalicen sus cualidades, es decir todo lo que de un objeto se puede decir, por ejemplo es de color rojo, grande, redondo y 3) los demás conceptos matemáticos (número, cantidad). El poner al alumno/a a manipular intencionadamente de forma que el niño/a se sienta "libre" para ir conduciéndolas a alcanzar los elementos básicos de las matemáticas en los cursos siguientes EGB. Es fundamental. Pues el vocabulario de cualidades les prepara y estructura sus mentes. Para que al llegar a la abstracción matemática tenga sus esquemas mentales lógicos y me diga: "qué difícil es las matemáticas". La persona que le va bien en matemáticas ha recibido su enseñanza ordenada. Le han dado la oportunidad de generalizar las cualidades. Por ejemplo, de un sólo objeto a otro (14

- El juego manipulativo, lúdico, creativo, experimentación y de realización, a través de construcciones, puzzles, tienditas, regletas y bloques lógicos (15

- el razonamiento a través de la experiencia, la manipulación y el juego (16

1.21. CUESTIONARIO 21: Importancia de los contenidos, finalidad, actividades. La salud (apéndice 26)

Los contenidos relacionados con la salud en la Educación Infantil ¿qué opinión te merecen?

- la educación para la salud es un tema transversal muy importante en la Educación Infantil, ya que es fundamental que entre padres y educadores ayudemos a los niños/as a desarrollar hábitos de higiene alimentación, descanso, que contribuyan a su bienestar y a llevar un estilo de vida sano (01)
- como más importante la higiene, la rutina, el hábito de las posturas, limpieza de diente, el lavarse manos antes de comer (02)
- importantísima, siendo la salud un estado de completo bienestar físico, mental y social (03)
- debemos trabajarlos con frecuencia, motivar al alumno para que tenga una actitud positiva y seguir la línea del PCC del MEC, proyectado hacia un fin (04)
- muy interesante, para que adquieran los principales hábitos de salud e higiene y valoren la salud como la importancia que tiene (05)
- muy buena opinión, pues con ellos se va mejorando la calidad de vida de estos niños (06)
- muy interesante, para adquirir los principales hábitos de salud e higiene y valoren la salud como lo que es-muy importante (07)
- buena, debemos trabajarlos con frecuencia, motivar al alumno a que tenga una actitud positiva (08)
- son escasos para la importancia que tiene (09)
- la salud es el estado de bienestar físico, mental y social y en la Educación Infantil se potencia desarrollar en el aula y en actividades cotidianas unos hábitos y actitudes que faciliten este estado bienestar (10)
- adecuados puestos que están orientados al desarrollo de hábitos de vida y el docente también desarrollará otros relacionados con el género de relaciones (amistosas, cooperativas...) que deben establecer con los demás compañeros (11)
- me parecen correctos, al no darse aislados. Aparecen impregnando toda la acción educativa de actividades, hábitos y experiencias que se traducirán en un futuro próximo en una constante promoción de salud (12)
- buena porque se acerca a la realidad cotidiana del niño (cuidado del propio cuerpo y alimentación) (13)
- que son fundamentales. Por ejemplo los relacionados con la alimentación, cosa tan básica en la vida del ser vivo en general (por ejemplo realizar y conocer el aseo personal). En suma esta materia llamada o ubicada en los temas transversales, es como el agua que disuelve todas las demás enseñanzas (14)
- son importantísimos y debemos trabajarlos todos los días ya que van a ser hábitos para toda su vida. Hay que seguir la línea del diseño curricular marcado. Debemos motivar al niño en estos temas para que tengan una actitud positiva ante ellos (15)
- muy buena opinión porque en estas edades tempranas tenemos que crear hábitos sanos y favorecer actitudes positivas hacia la salud (16)

¿Crees que la educación para la salud fomenta la autoestima del alumno? ¿cómo?

- por supuesto, conocer y desarrollar hábitos saludables (higiene, aspecto...) le hará sentirse seguro y bien consigo mismo y con los demás, lo que le ayudará a formarse una imagen positiva de sí mismo (01)
- si la fomenta dándole importancia a lo que de verdad la tiene y quitárselo a lo que no lo tiene (02)
- si respetamos todas las necesidades del niños, tales como: sueño, alimentación correcta, espacios limpios, la socialización, etc., contribuimos a fomentar su autoestima (03)
- fomentando hábitos de higiene, favoreciendo una alimentación correcta (04)

- si, nosotros como educadores procuramos que el niño adquiriera buenos hábitos de salud, higiene, alimentación, descanso, etc. (05)
- si, porque ayuda a desarrollar las facultades de observación, capacidad de coordinación, sentido de equilibrio, del espacio y del tiempo; adquiriendo conocimientos que aúnen su inteligencia, actuación lógica y el control de sí mismo. Además aprende a conocer sus propias limitaciones y posibilidades (06)
- si, nosotros como educadores procurando que el niño adquiriera buenos hábitos de salud, higiene, alimentación, descanso (07)
- si respetamos las necesidades del niño como el sueño, la alimentación, espacios limpios, facilitando la socialización... , contribuimos a fomentar su autoestima (08)
- por supuesto, sabe valorarse a sí mismo y aprende a cuidar su propio cuerpo (09)
- si, porque ofrece una imagen positiva de sí misma, lo que le lleva a tener una mayor seguridad en sus capacidades, ser aceptado por el grupo. Este estado de bienestar le pone en condiciones de ser más receptivo a los estímulos que recibe en el aula para desarrollar sus capacidades (10)
- si, porque al adquirir buenos hábitos llegan a convertirse en valiosos recursos de identidad personal (11)
- fomentando los más básicos hábitos de higiene y favoreciendo una alimentación correcta (12)
- si, la higiene y la buena presencia ayuda a la integración y aceptación de y por los demás (13)
- si y mucho. El conocer y utilizar los hábitos necesarios para la salud proporcionan al niño seguridad y por supuesto fomenta su autoestima. Por ejemplo la limpieza y comer adecuadamente (14)
- si, mediante la higiene de su cuerpo (hábitos) y mediante la alimentación correcta. El niño tiene un sentimiento, del juicio que sobre ellos manifiestan los adultos y la confianza y la confianza que han depositado (15)
- claro que la fomenta porque el autoconcepto positivo está ligado a la aceptación de la propia imagen física. Y si creamos hábitos en relación con la higiene, por ejemplo alimentación, arreglo personal, etc. estamos favoreciendo la autoestima de los alumnos (16)

Explica una actividad donde se ponga de manifiesto este tipo de educación.

- nos lavamos las manos: viñetas secuenciadas con los pasos a seguir: Noelia se lava las manos. Fotos ordenadas de los mismos pasos realizados por una niña de la clase (01)
- un niño que tenga cualquier dificultad física, hay que darle importancia pero educarle para que sepa superarlo y a las demás a que le ayuden pero sin dramatizar (02)
- fiesta en el colegio: mesa bien servida, manteles limpios, servilletas, menú agradable, manos lavadas, sentados correctamente y atendidos durante la misma (03)
- no comer golosinas, ni papas. Sólo en fiestas y cumpleaños (04)
- por ejemplo, si un niño huele bien, está aseado, da buen olor y nota que lo estiman. A ese niño le aumenta su autoestima (05)
- el cepillado de dientes después de comer, cada niño tiene un neceser con su cepillo, pasta, toalla, vaso (06)
- si un niño huele bien está aseado, da buen olor y ven que lo estiman, a ese niño le aumenta su autoestima. Si hace algo y es reconocido por los demás (lavarse los dientes, limpiarse las uñas) (07)
- lavarse las manos. Adquieren hábitos de higiene, son actividades sencillas. Me lavo las manos mostrando a los niños cómo se deben enjabonar, frotar, aclarar y secar. Después ellos realizan las actividades solos y yo compruebo si lo hacen correctamente (08)
- en los alimentos. En los desayunos no traer golosinas sino bocadillos. No traer refrescos sino zumos. En una palabra: concienciarlo en lo más saludable (09)
- Lavarse los dientes: es una actividad diaria donde en las primeras sesiones del curso, por medio de láminas secuenciadas les hacemos ver la importancia de esta actividad para evitar caries, mal aliento y la forma correcta de su limpieza (10)

- Programa de Salud Dental: explicaciones, proyecciones de diapositivas, obsequio de cepillos y pasta de dientes.. que todos los días después del recreo van gradualmente al baño y se lavan los dientes (11)
- tomando el flúor cada ocho días como lo prescribió el dentista. Ya existe un hábito. No tomar golosinas en clase a excepción de los cumpleaños (12)
- tratar de explicarlas con la comida que traen para media mañana. No comer golosinas (13)
- en primer lugar aprender a lavarse las manos. Cuando van al baño por ejemplo: darles las siguientes pautas :abrir el grifo del agua, coger el jabón, echarse de nuevo el agua y enjuagarse. Estos pasos son dibujados en un mural, colocados frente al lavabo (14)
- "El cuidado de su cuerpo", por ejemplo ducharse o vestirse sólo; comer correctamente todos los alimentos buenos y no sólo golosinas; lavarse los dientes después de comer (15)
- si un niño está sucio, tiene piojos, está mal vestido, etc. los demás lo apartan, no lo valoran y entonces el propio niño se desvaloriza a sí mismo porque el tendrá un concepto positivo o negativo según los demás lo tengan de él (16)

1.22. CUESTIONARIO 22: Papel, aspectos básicos, áreas, psicomotricidad- lenguaje- juego, concepto, estructura y sesión. La psicomotricidad (apéndice 27 a).

¿Qué papel juega la psicomotricidad en la Educación Infantil?

- favorece el desarrollo global del niño/a. En Educación Infantil es fundamental potenciar la manipulación, la exploración, experimentación. La actividad es imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento (01)
- un papel muy importante, al que hay que dedicarle tiempo, espacio y bastante atención (02)
- ayuda al profesor y alumno a crear un clima relajado y de mayor desinhibición, para que cualquier tarea se desarrolle con más interés y profundidad (03)
- muy importante (04)
- un papel muy importante, ya que el niño progresivamente va conociendo el dominio de su esquema corporal (05)
- es un lenguaje que sirve como medio de manifestarse. Tiene mucha importancia porque a través de ella se puede mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano (06)
- un papel importante, ya que por esto el niño progresivamente va conociendo el dominio de su esquema corporal (07)
- importantísima (08)
- muy importante, ya que de ella depende la madurez del niño (09)
- importancia porque atiende a contenidos que desarrollan estructuras motrices, afectivas y cognitivas (10)
- tratamos de que el inconsciente se acorte y sea más fuerte su personalidad, es decir su yo (11)
- según el DCB "el movimiento, la sensación, la percepción no deben ser trabajados de forma aislada, sino en el contexto de actividades más amplias de las que el centro de Educación Infantil se nutre para conseguir sus propósitos educativos" (12)
- buena, no es que todo gire en torno a la psicomotricidad pero si ayuda al desarrollo del propio cuerpo, habilidades manuales, psicomotricidad fina, de equilibrio... (13)
- el niño/a desde su nacimiento y antes, necesita el movimiento para su desarrollo integral. Para conocerse asimismo y a su entorno (14)
- con la psicomotricidad el niño/a se relaciona con el exterior a través de su cuerpo con placer, aumenta la posibilidad de crecimiento, de formación de la personalidad de su yo. Por tanto juega un papel fundamental (15)
- un papel muy importante porque con ella podemos conseguir un desarrollo de la comunicación y creatividad y que los niños pueden acceder al pensamiento operatorio (16)

¿Cuáles son los aspectos básicos que tienes en cuenta a la hora de realizar psicomotricidad en el aula?

- edad, y características de los niños; espacio; material, tiempo (momento en que se va a realizar y duración de la actividad) e interés y motivación (01)
- el tiempo, el espacio y los materiales (02)
- para comprensión de conceptos geométricos, matemáticos, lógica, lenguaje y plástica (03)
- movimiento del niño, espacio-tiempo. Que el niño exprese sus emociones y disfrute con la actividad que sea globalizadora (04)
- las características del niño, objetivos, espacio y horas en que debe realizarse (05)
- toma de conciencia, espontaneidad, creatividad, relaciones con los otros y los objetos (06)
- las características del niño, objetivos, espacios y la hora en que se realiza (07)
- despejar el aula para que haya espacio suficiente y los niños puedan moverse con soltura. Establecer un orden para que no se hagan daño y crear un ambiente adecuado (08)
- a) la edad, b) las condiciones del aula, c) el momento, d) qué es lo que quiero conseguir para poder hacer (09)
- el espacio, el tiempo y el material (10)

- *tendría que tener en cuenta desde la globalidad: lo somático, lo psíquico y lo afectivo. Con todo esto, se trabaja sobre el cuerpo y la mente (11*
- *conseguir que el niño conozca global o segmentariamente su cuerpo, sus posibilidades, adquirir una coordinación y control dinámico general, adquirir una imagen positiva de sí mismo, conseguir una progresiva autonomía e independencia con respecto al alumno (12*
- *que las actividades fomentan habilidades manuales o del ámbito motor que fomentan la comunicación y relación afectiva (13*
- *retirando las mesas y las sillas, proporcionar un espacio libre, espacioso y con el material adecuado. Así como una mayor ventilación y además los baños que están abiertos (14*
- *relación con el material, con el espacio, con el tiempo y con los otros niños/as de su grupo (15*
- *las características y necesidades de los niños, el espacio, el momento en que se pueda realizar y los objetivos que tenga planteados (16*

¿En qué áreas aplicas más la psicomotricidad? Justifica la respuesta

- *Área I (a través del movimiento el niño conoce su propio cuerpo), Área II (conoce y se relaciona con su entorno. Explora, usa y organiza diferentes objetos) y Área III (la expresión corporal es el primer medio de comunicación del niño. Los diferentes tipos de comunicación y representación requieren habilidades motoras y de coordinación, de percepción auditiva (01*
- *en el lenguaje, en la plástica, educación física que en la etapa infantil se basa principalmente en la psicomotricidad (02*
- *para el desarrollo físico, del lenguaje y el pensamiento lógico-matemático (03*
- *identidad y autonomía; comunicación y representación (04*
- *área de identidad y autonomía personal, ya que un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima (05*
- *en identidad y autonomía personal y en comunicación y representación. Le ayuda a la formación de la imagen de sí mismo, no sólo conociendo su cuerpo global y segmentado y adquiriendo un control y coordinación dinámica general, sino que también va a conocer y aceptar sus características individuales y las de sus compañeros (06*
- *identidad y autonomía personal. Un niño que sienta que es capaz de realizarla aumenta su autoestima (07*
- *en casi todas las áreas porque creo que el niño debe moverse y no permanecer mucho tiempo sentado. En la expresión musical es donde más psicomotricidad aplico y también en el lenguaje (08*
- *en todas las áreas, pero en especial en la lógica matemática (09*
- *abarca a todas las áreas, pero quizás por destacar alguna a la de la comunicación y representación (10*
- *en la de educación física (11*
- *en identidad y autonomía personal cuyo objetivo es "conocimiento del cuerpo" y en expresión corporal y lenguaje (12*
- *identidad y autonomía personal y expresión corporal (13*
- *en el área de identidad y autonomía personal (el título lo dice todo), aunque esta área está presente en todas las estrategias realizadas en la Educación Infantil de todas las áreas (14*
- *en el área de autonomía y en el de la comunicación y representación. Área I (se favorece el proceso de creación. Da múltiples significados a los objetos. esta está ligada a la independencia) y el Área II (el niño expresa todos sus deseos emociones y también sus posibilidades de comunicar, crear y conceptualizar (15*
- *en el área de identidad y autonomía personal y el área de comunicación y representación. Creo que la respuesta está justificada con lo que expliqué de la psicomotricidad en otros apartados (16*

¿Planteas alguna relación en tu aula entre la psicomotricidad, el lenguaje y el juego?

- si, la expresión corporal es el primer medio de comunicación que tiene el niño/a cuando el lenguaje oral no le sirve aún para expresar sus necesidades y experiencias afectivas. El juego, principal actividad del niño/a favorece el desarrollo psicomotor porque es el medio natural de adquirir experiencias. Verbalizar las actividades ayuda al niño a interiorizar y asimilar (01
- bastante relación porque el lenguaje se basa en la psicomotricidad y el juego también lleva bastante psicomotricidad y jugando se aprende bastantes conceptos (02
- el desarrollo de la creatividad a través de la psicomotricidad y del juego fomentará todas las áreas del aprendizaje, necesitando del lenguaje como elemento principal (03
- están íntimamente unidos (04
- si, porque con el juego nos movemos con el lenguaje, nos comunicamos, por tanto al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje (05
- si, porque esta función simbólica le ayuda a manifestarse a través de las imágenes mentales, el lenguaje, el dibujo y la imitación (06
- si, porque con el juego nos movemos, con el lenguaje nos comunicamos. Por lo tanto al hacer psicomotricidad empleamos el juego y el lenguaje (07
- si (08
- es que la tiene. Si yo quiero que el niño aprenda a coger el lápiz tengo que trabajar los tres aspectos (09
- el contacto corporal es el primer medio de comunicación que utiliza el niño y poco a poco irá utilizando el lenguaje oral para expresar sus deseos, sus necesidades afectivas, etc. El juego desarrolla esa capacidad de lenguaje y comunicación. Es el medio natural por el que el niño va adquiriendo experiencias. El juego, psicomotricidad y el lenguaje son aspectos interrelacionados (10
- no (11
- si, en las dramatizaciones (12
- las tres están interrelacionadas (13
- por supuesto, van unidas en la mayoría de las veces, ya que son un medio de comunicación y expresión integral para el niño/a. Y que el alumno/a globaliza en su espontaneidad (14
- siempre. Con la psicomotricidad el niño expresa todos sus deseos, emociones y también sus posibilidades de comunicación. El juego entra aquí y el niño lo hace con placer y agrada. Por medio de la acción en el espacio de juego sensorio-motor, sobre un fondo tónico emocional y vivencia de su interior, cubre el mundo del espacio, de los objetos y de las personas. En el espacio simbólico el niño juega y nosotros podemos observar su agresión, con ello nos hace una llamada de atención de que quiere ser atendido, reconocido, amado, entendido; sus situaciones fantasmáticas (superman, perros); su vivencia del juego simbólico y como imita la realidad. Aquí nos manifiesta lo que sabe, cómo lo sabe y de que forma vive emocionalmente lo que sabe (15
- si porque si el lenguaje es comunicación y el juego es movimiento, la psicomotricidad cubre estos dos aspectos (16

1.23. CUESTIONARIO 23: Concepto, relación espacio-tiempo, centro-espacio-tiempo, flexibilidad, criterios, estructura y tipo. El tiempo (apéndice 28 a).

¿Qué importancia tiene para ti el tiempo en el aula?

- *es fundamental. Debemos respetar el tiempo que necesita cada niño. Tener en cuenta el momento del día para realizar cualquier actividad. Organizar el tiempo de la jornada escolar. También es importante trabajar la secuenciación, temporalización con vinetas y las rutinas para que los niños/as adquieran estructuras temporales (01*
- *el tiempo es muy importante en el aula, hay que estar siempre pendiente de este para poder desarrollar las actividades y atender a todos los alumnos en grupo o individual (02*
- *mucha, porque lo necesitamos para que el niño construya sus estructuras mentales y se integre en su entorno. El tiempo es diferente en cada niño (03*
- *el tiempo es una actividad determinada, es relativo, depende del interés o entusiasmo que demuestren los niños (04*
- *el medio y el tiempo en el que el niño se desenvuelve, promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades. La organización espacio-temporal corresponde a una de las decisiones fundamentales del PCC (05*
- *mucha, de él depende la organización de la jornada escolar y la construcción de la persona (06*
- *el medio y el tiempo en el que el niño se desenvuelve, promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades. La organización espacio-temporal corresponde a una de las decisiones fundamentales de PCC. No existe un modelo único en el que podemos fijarnos a la hora de organizar el espacio y el tiempo en la escuela infantil (07*
- *no veo que tenga gran importancia. Cuando aplico una actividad procuro llevar una organización temporal pero para mí el tiempo es algo muy flexible. La actividad la prolongo o la reduzco según las necesidades y el entusiasmo de los niños (08*
- *solo al entrar al colegio; al salir al recreo y al marcharse para casa (09*
- *es muy importante, cuando pienso en una actividad, tengo que tener en cuenta el tiempo que puedo dedicarle el momento del día en que es más adecuado hacerla (10*
- *el horario de la clase me sirve de referencia para decidir que se va a hacer y de cuánto tiempo se dispone para hacerlo pero siempre contando con cierta flexibilidad (11*
- *el conseguir satisfacer las necesidades del niño de forma serena y sin apuros, teniendo en cuenta que tiene que existir un tiempo para todos; que no es el mismo para todos, cada uno tiene su ritmo y además que el tiempo y sus divisiones tiene que permitir todo tipo de contacto, relaciones y experiencias (12*
- *"un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo", esta frase lo explica todo (13*
- *el tiempo y el espacio ¿qué grandes desconocidos?. El tiempo prefijado es relativo, sólo como punto de partida de cualquier UD, como de las actividades. Pues cada niño marca sus necesidades de tiempo, su ritmo. De todas formas hay que hacer hincapié en el aula, con los alumnos que hay una cantidad de tiempo para cada actividad (14*
- *tiene importancia porque cada actividad a realizar necesita de un tiempo para realizarla. Este tiempo debe ser flexible dependiendo de las características y necesidades de los alumnos, y por supuesto de sus deseos (15*
- *tiene bastante importancia porque si no tengo programado y bien estructurado el tiempo, puedo caer en la improvisación, algo tan perjudicial para la educación de los niños (16*

¿Existe una proporción directa entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo?

- *sí, la organización espacio-temporal debe responder a las necesidades de los niños. El espacio y el tiempo son factores que potencian o facilitan determinadas actividades, condicionan las*

- relaciones. Los niños/ns se desarrollan interactuando con su medio por lo que la organización espacio-temporal es fundamental (01*
- *si existe relación entre el espacio y el tiempo en el desarrollo instructivo ya que sobre todo en infantil se depende bastante de estos dos elementos (02*
 - *si, responde a las necesidades y objetivos de quienes los van a utilizar (03*
 - *si, pues ha de responder a las necesidades y objetivos de las personas que van a utilizarlo (04*
 - *según los objetivos que se quieran conseguir (05*
 - *si y se deben planificar con intencionalidad, dentro del PEC (06*
 - *seguir los objetivos que se quieran conseguir (07*
 - *si, pues ha de responder a las necesidades y objetivos de los niños (08*
 - *no, ya que te ves ahogada en querer dar algún concepto y no tener tiempo (09*
 - *si, pues tengo niños de distintos niveles y tengo que distribuir el tiempo y el espacio en función de sus características (10*
 - *si, pues ha de responder a las necesidades y objetivos que se quieran desarrollar (11*
 - *creo necesario planificar con intencionalidad la organización de espacios y tiempos dentro del PEC (12*
 - *relativamente, ya que uno depende del otro (13*
 - *tiempo y espacio son dos factores que a cualquier ser vivo le condiciona. Por supuesto en la planificación y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje es fundamental. En el periodo de adaptación es palpable la relación directa entre estos dos factores (14*
 - *si, se interrelacionan. Cada actividad realizada por los niños, tiene un lugar y un determinado tiempo, 10-15 mn en Educación Infantil. El tiempo y el espacio tienen que estar organizados de acuerdo con la programación de la UD. El espacio tiene que permitir la comunicación y los desplazamientos fluidos. Tiene que estar abierto al medio (15*
 - *si (16*

¿Existe en la Educación Infantil una relación directa entre el centro, el espacio y el tiempo?

- *esa relación existe en cuanto para organizar el espacio y el tiempo no solo debemos hacerlo a nivel de nuestra aula sino teniendo en cuenta las características del centro (horario, número de maestra, entorno...) (01*
- *si pero también depende bastante esta relación de la organización del centro (02*
- *si, atienden a necesidades biológicas, afectivas, de socialización y de movimiento (03*
- *si (04,08,12*
- *muchas veces las posibilidades estarán impuestas por el propio edificio, un determinado horario, etc. Esto no es un impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacio y tiempo con que cuentan, establezcan las prioridades que ha de plantearse y elaboren las adaptaciones que sean posibles y convergan a la intencionalidad educativa (07*
- *muchas veces las posibilidades estarán impuestas por el propio edificio, un determinado horario, etc. Esto no es un impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacios y tiempo con que cuenta (05*
- *las cajas rojas y el diseño curricular (08*
- *si, se han de tener en cuenta las instalaciones como los espacios exteriores que le rodean, sus elementos, su equipamiento, el tiempo que ha de estar cada uno y las interacciones que en ellos se establecen (06*
- *siempre te ves supeditada al horario (09*
- *si, porque el centro impone unas condiciones como es la falta o la presencia de espacios adecuados. El centro como es nuestro caso, es una unitaria, también aporta unos condicionantes temporales para cada nivel muy marcados (10*
- *si, muchas veces las necesidades están impuestas por el propio edificio, un determinado horario. Esto no es impedimento para que el equipo educativo reflexione y valore los espacios y tiempo con que cuenta (11*
- *si existe esa relación. Por ejemplo para determinar el horario del recreo, para el uso de dependencias comunes (13*

- por supuesto que si. Toda la planificación del centro depende de estos factores para desarrollar lo mejor posible la labor educativa con la mayor flexibilidad para todos y poder realizar cuantos proyectos se deseen (14)
- por supuesto. El espacio está dentro del centro y fuera de éste. Como el espacio y el tiempo se interrelacionan, el centro establecerá una relación directa entre esos dos elementos (15)
- si, porque depende de la distribución de la jornada laboral del centro, de las condiciones específicas de los espacios, de los materiales y recursos de que se dispongan, etc. En donde no hay tanta relación directa es en el aula con referencia al centro (16)

¿El desarrollo temporal en el aula es flexible? ¿en función de qué criterios?

- es flexible en función de las necesidades del niño/a los distintos ritmos individuales (01)
- si puede y de hecho es flexible, porque se cambia de acuerdo algunas veces, con los intereses del niño o de las circunstancias imprevistas (02)
- si, se desarrollará de acuerdo con la edad de los niños y posibilidades de la escuela (03)
- si, depende del grupo de alumnos (04)
- no existe modelo único en el que podamos organizar el espacio y el tiempo. La distribución puede ser muy diversa y va a depender de muchos factores, como la edad, los objetivos, el tipo de jornada, etc. Lo importante es que no todos los niños tengan que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo (05)
- si con respecto al ritmo de cada niño; si se han cumplido en realidad y si permite saber en todo momento donde se encuentra y donde debería estar (06)
- la distribución puede ser muy diversa, ya a depender de muchos factores como la edad, los objetivos, el tipo de jornada, etc. Lo importante es que no todo los niños tengan que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo, pues es evidente que no todos tienen el mismo ritmo, ni están interesados en los mismo (07)
- si es flexible porque depende de los niños. De nada vale cumplir el tiempo programado, si los niños no están motivados e interesados en la actividad que se desarrolla (08)
- si (09)
- es flexible, por las características psicológicas de los niños, su nivel...(10)
- sí, tiene que ser flexible y es importante que esté abierto a cambios y modificaciones según los imprevistos y las motivaciones espontáneas (11)
- es necesario que el niño entienda el horario, que se establezcan unas rutinas, tan necesario como es estar abierto a cambios y modificaciones según los imprevistos y las motivaciones espontáneas (12)
- si, de la marcha de la propia actividad. Si esta ha sido programada para un tiempo determinado y se ve que da más de si se puede prolongar, y por el contrario si no da el resultado apetecible se puede dar por terminado (13)
- en preescolar es fundamental tenerlo en cuenta, pues cada niño marca un ritmo de aprendizaje específico, que hay que respetar. Así también la cantidad de alumnos (14)
- 1) gráfica de atención de éstos alumnos, 2) qué desee seguir realizando la actividad propuesta (que no se aburra, que no se canse) y 3) la fatiga que pueda ocasionar dicha actividad (pendiente otras afirmaciones) (15)
- si porque todos los niños no tienen un mismo ritmo de aprendizaje y porque hay que atender a las necesidades e intereses de ellos (16)

2. ENTREVISTAS

2.1. ENTREVISTA 1. Estilo reflexivo sobre la acción. (apéndice 6).

(Durante aproximadamente unos 15 minutos, comenta con tu compañeros algunas de las cuestiones siguientes:)

- ¿Cómo es un día de clase normal en tu aula de Educación Infantil?
- ¿Cuéntame qué actividades/tareas realizaste hoy en el aula? ¿por qué?

2.2. ENTREVISTA 2: Contenidos (apéndice 7).

(Durante aproximadamente unos 15 minutos comenten las siguientes cuestiones:)

- De los aspectos reflexionados a lo largo del desarrollo del programa, ¿cuáles te han llamado más la atención. ¿por qué?
- ¿Qué aspectos tratados en el curso has comprobado su veracidad en la práctica? ¿por qué?

2.3. ENTREVISTA 3: La evaluación (apéndice 17).

(Durante aproximadamente unos 15 minutos comenten las siguientes cuestiones:)

- ¿Crees que la observación en la Educación Infantil como instrumento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante?

- es muy importante ya que el niño no siempre tiene la fluidez para decir o hacer algo y sin embargo el concepto lo tiene adquirido (09)
- es muy importante siempre que se tomen decisiones del individuo para ayudarle en su desarrollo integral. Esta observación nos es útil para tomar datos, valorarlos, decidir e informar. Que sea un motor de cambio (15)

- ¿Cuáles son las modalidades de evaluación que utilizas en la Educación Infantil? Justifica la respuesta.

- 1ª observación, 2ª exploración y 3ª experimentación (09)
- la que sea útil, asequible y sistemática, ósea que lo crea y sea reguladora de la práctica docente. Modalidades: listas de control, escalas de observación, nivel de adquisición, fichas de exploración y seguimiento y fichas resumen del alumno (15)

- ¿Cada cuánto tiempo realizas la evaluación a tus alumnos?

- cada día vas cogiendo apuntes una vez terminada las clases. Para ver los fallos míos y de mis alumnos (09)
- al comenzar el curso (inicial, información de los padres, informes médicos relevantes, datos obtenidos en el periodo de incorporación y anotaciones de interés, lo que el niño sabe al

llegar a la escuela); durante el curso (informativa, a través de los objetivos didácticos de la UD y además se entregará unos boletines de información a los padres) y al final (al terminar el curso, informe individual del alumno) (15

2.4. ENTREVISTA 4: El juego (apéndice 18 b).

¿Cuáles son para ti los aspectos que debe cubrir el juego?

- *el desarrollo intelectual (manipulativo, simbólico y de formación de procesos cognitivos), el desarrollo psicomotor y el desarrollo afectivo y social (01*
- *que sean manejables, educativos que se pueda compartir, que ayude al niño a ser sociable, integrador, adaptado a las distintas etapas y edades del niño y recreativo (02*
- *cambiar los esquemas de pensamiento, de forma no traumática, que sea placentera y adecuar los modos de enseñanza a sus modos de aprender (03*
- *que el niño desarrolle su inteligencia (04*
- *que el niño se sienta bien y que se relacione con los demás, para conseguir los objetivos marcados (05*
- *aspectos físicos-afectivos-sociales-cognitivos (06*
- *que el niño se sienta bien. Que se relacione con los demás para conseguir los objetivos marcados (07*
- *que sea educativo, instructivo, social, participativo e informativo (08*
- *todos los aspectos en el desarrollo de niño pero sobre todo el afectivo y social (09*
- *que sea atractivo para el niño y disfrute haciéndolo, que desarrolle sus capacidades, que le permita aplicar sus conocimientos y que sirva para enseñar nuevos conocimientos (instrumentos de aprendizaje) (10*
- *creo que para desarrollarse y crecer sano, además de los factores físicos y fisiológicos, el niño necesita cubrir sus necesidades emocionales, de expresión, de imaginación, de confianza y de relaciones con los demás (11*
- *divierte, implica y permite la relación con los demás. Despierta la imaginación y enriquece (12*
- *relación, comunicación y respeto de reglas y normas (13*
- *realizarlas en espacios muy amplias, si es posible al aire libre. Tener juegos libres, espontáneos, en el recreo es un lugar idóneo, donde podemos recoger datos individuales del alumno/a. En los juegos dirigidos es necesario saber con exactitud lo que perseguimos. Observarles claramente (14*
- *psicológicos, físicos, mentales, canalizar energías y de cooperación con el grupo (15*
- *ante todo que sea lúdico, que interese a los niños y que de él se pueda aprovechar situaciones de aprendizaje (16*

¿Cómo confeccionas el material de los juegos?

- *con material de desecho, además de material que los niños traen de sus casa y el material de tiendas especializadas (01*
- *con material de desecho o con material de cartulina, pinturas, colores. Otro lo traen los niños de casa y otro lo confeccionamos entre los niños y la profesora con el material antes citado (02*
- *de acuerdo con el centro de interés. Se seleccionan unos y otros se hacen en los talleres (03*
- *no confecciono juegos (04*
- *con material de clase confeccionados por los propios niños y otros comprados (05*
- *algunos son comprados (plastilina, folios), y otros con material de desecho (botellas de plástico, cartón de huevos) (06*
- *material de clase confeccionado por los propios niños y otros comprados (07*
- *con los materiales de la clase y con los de desecho. Por ejemplo con cartulinas de colores, carteles, plástico, papel pinocho, papel de celofán, papel continuo, telas (08*
- *con cartón, tela,... dependiendo del juego y del objetivo que le quiera introducir (09*

- material de desecho, con aportaciones de las guías didácticas y juegos educativos de mercado (10)
- no confecciono material de juegos pues creo que mi clase está bien dotada de juegos didácticos y juguetes (11)
- clasificación, distribución por días y seguimiento (12)
- aprovechando material desechable (vasos de yogurs, botones, revistas) autoelaboración de juegos a partir de los talleres de padres, con material fungible del aula (13)
- según lo que se persigue, así será por supuesto, el material, lugar, hora, espacios. Para los juegos su preparación toda es poca, por ser la actividad fundamental de la infancia y para todas las edades sirve (14)
- siempre que puedo los confecciono con algún material natural o de desecho (botes de plástico, semillas secas para hacer los instrumentos y palos de madera, telas (trozos) y esponja para hacer muñecos, también se compran (el colegio) sogas, pelotas, los de encajar, construcciones, etc. (15)
- unos los confecciono yo (informada previamente y para algún fin determinado o surgidos espontáneamente de mis ideas o de los niños), otros comprados. Utilizamos bastante material reciclable (16)

¿Cuánto tiempo dedican tus alumnos al juego?

- es muy difícil especificar cual es el tiempo dedicado al juego, aunque la gran mayoría de las actividades son de carácter lúdico (01)
- un rato cuando terminan las actividades de clase muchas de las cuales o casi la mayoría se realizan por medio de juegos (02)
- bastante, ya que es una forma relajada y agradable de abordar campos de conocimientos que aún no se dominan (03)
- considerando que juego y aprendizaje están muy relacionada. Procuro usarlo siempre que lo veo oportuno. Ocurre con bastante frecuencia (04)
- dedico mucho tiempo a juegos manipulativos, para lenguaje oral y otros para conceptos (05)
- antes del recreo (algunas veces) y otras después, otros días por la tarde. El tiempo es según el ánimo del niño (06)
- dedico mucho tiempo a juegos manipulativos, juegos para el lenguaje oral y para conceptos (07)
- en todas las áreas utilizo el juego dirigido y relacionado con las UD. En los rincones y en el patio hacen juego libre. Dedico mucho tiempo al juego (08)
- el 80% del día. Con el juego es más fácil llegar al niño, al mismo tiempo que le creo ilusión, le estímulo y la clase es más amena (09)
- nos vemos en estas edades la dicotomía: juego-trabajo escolar, por ello no hacemos la distinción entre juego y sus actividades de aprendizaje (10)
- lo que es juego dentro del aula, cuatro horas y media, repartidas en los días de la semana (11)
- aunque en la distribución del horario pongo un tiempo determinado para cada área, en realidad todas y cada una de las actividades que realizan tienen su soporte en el juego (12)
- con dedicación normal (13)
- toda actividad en Educación Infantil se realiza mediante juegos o partes de juegos (14)
- antes de ir al recreo, todo es un juego. Después del recreo, ya nos sentamos un poquito. Aquí, en este tiempo pintamos, recortamos, pegamos o modelamos. Además hacemos alguna ficha del tema que estemos trabajando o de alguna grafía que ya se hubiera hecho en la pizarra, en el suelo, con las sogas, etc. Y también suele salir algún otro juego al finalizar la clase a las 13 horas (15)
- para mis alumnos de Primaria, yo considero que mucho pues para hacer las actividades previas de un tema nuevo, las hago mediante el juegos, para actividades lógico matemático, también para el lenguaje oral bastante, dramatizaciones muchas. Juegos libres todos los días que los niños dedican a jugar a la tienda, la casita, médicos. Los otros juegos están más programados pero estos los dejo totalmente libres ya que tengo dos alumnos con n.e.e. y necesitan de estos juegos simbólicos, pues su medio es pobre en cuestiones de relación,

comunicación, exposiciones, juegos, juguetes y aprenden bastante con los compañeros en estos juegos (16)

2.5. ENTREVISTA 5: El espacio (apéndice 19 b).

¿Qué tipo de materiales utilizas en el aula, con cierta frecuencia?

- *material de desecho (botes, cajas), elementos naturales piedras, plumas, caracoles), juegos didácticos, juguetes (coches, muñecas...), materiales y soportes para la expresión plástica y los materiales propios de cada rincón (01*
- *juegos de todo tipo. Cartulinas, folios, pinturas, témperas, ceras, colores, papel celofán, charol, seda, revistas, papel continuo, posters, semillas, hojas, flores, mesas, roperos, carpetas, archivadores, ficheros (02*
- *plastilina, construcciones, bloques y regletas, juguetes, dibujos, pizarra (03*
- *material fungible, juegos manipulativos, tizas, pizarra y juguetes (04*
- *rincones, casitas, puzzles, regletas, bloques lógicos, cinta métrica, cuerda, el propio cuerpo del niño, objetos que traen los niños y que tengamos en clase, láminas, aros, cuerdas, pelotas (05*
- *espejo, pelotas, sogas, aros, bancos suecos, plastilinas, tijeras, papel (folio, fichas, revistas), pegamento, lápiz, ceras blandas, rotuladores, témperas, muñecos y otros juguetes (cocinita, vestidos, platos), puzzles, ensartar hilos, tablero, macarrones, titeres, latas, ábacos, bloques lógicos, cassettes, dominós, láminas-murales, libros con poco texto, placas de picado, rompecabeza (06*
- *rincones, casitas, regletas, bloques lógicos, cintas métricas, cuerdas, el cuerpo del niño, rompecabezas, objetos que traen los niños o que hayan en clase, láminas, aros, pelotas (07*
- *material que estimule el uso del lenguaje oral, que ponga en juego la inteligencia como la memoria, la atención, observación, experimentación. Material fungible y que no sea peligroso para el niño. Material que estimule los sentidos, que permita hacer uso de la motricidad fina (ensartar, juegos de encajes, construcciones...), que permita el juego simbólico y que desarrolle la lógica matemática (clasificar, seriar, asociar, etc.) (08*
- *pelotas, aros, muñecas tubos, mesas, sillas. Todo lo que está a nuestro alcance. Adaptándolo a los objetivos y contenidos que vayamos a dar (09*
- *bloques lógicos, cajas de clasificación, construcciones, disfraces de telas, juegos de memoria, rompecabezas, plastilina, juegos de relaciones y seriaciones, material de psicomotricidad, material para juego simbólico, pinturas y secuencias temporales (10*
- *instrumentos musicales (panderos, triángulos, crócalos, tambores, xilófonos), cintas de música (cassettes), videos (aprender a bailar-bailes canarios) y cuerdas (11*
- *estructuras de maderas; juegos de agua y arena, un tobogán, un remo (en cuanto a exteriores) y cassettes, cintas, fotografías, lamimas, espejo grande, libros de consulta (12*
- *todo tipo de material escolar, juegos didácticos, material desechable y fichas autoelaboradas extraídas de libros de textos (13*
- *bloques lógicos y hojas de madera (les encantan), juguetes varios (no hélicos), capacidades con arena-agua para realizar sentidos de izquierda-derecha, arriba-abajo, inclinado y finalmente escribir los números del 1 al 5, libros de los niños (editorial Santillana "Calamito"), papel continuo, témperas, plastidecor, lápices, folios, encerado, tizas, papel de todo tipo, charol, seda (14*
- *instrumentos de música, sogas, pelotas, aros, juegos educativos (encajar, construir), regletas (seriar), juegos lógicos, cartón, muñecas de trapo, vestidos de telas (recortes), cartulinas, folios, papel continuo, barro, témperas, pegamentos, tijeras, tizas, plastidecor, ceras, tizas de colores, madera, papel de lija, corcho, papel cebolla, papel pinocho, revistas, libros. Materiales que no sean nocivos para los niños. ¡Ah! cepillo de dientes, jabón, papel higiénico, materiales de desecho, etc. (15*
- *materiales elaborados para actividades específicas de lógico matemáticas, tarjetas de imágenes, cassettes, toda clase de libros (adaptados a primaria) que traten temas específicos, cuentos, juegos didácticos, la tienda y todo aquel que se necesite para la observación,*

investigación y experimentación, según el tema a tratar. También los niños aportan y confeccionan a partir de sus observaciones e investigaciones (16

Los agrupamientos de tus alumnos ¿cómo son?

- *son flexibles, dependen de la actividad a realizar. Se realizan actividades individuales, de pequeño y gran grupo, con las que se potencia la autonomía y la comunicación verbal y no verbal (01*
- *10 niños de 5 años (de los cuales 4 niñas y 6 niños) y 7 de 4 años (de estos hay 3 niños y 4 niñas) (02*
- *pueden ser de varias formas, para desarrollar la observación, la reflexión y curiosidad. Unas veces por características o capacidades intelectuales, otras por agrupamientos flexibles y por medio de rincones (03*
- *grupos de 4 o 5 alumnos en mesas de trabajo. Grupos de 5 o 6 alumnos en rincones de juego y el gran grupo en Asamblea, psicomotricidad y música (04*
- *gran grupo, pequeños grupo, individual. Siempre realizando flexibilidad (05*
- *hay dos grandes grupos de niños de 4 y 5 años. Pequeños grupos (06*
- *gran grupo, pequeño grupo, individual, siempre realizando flexibilidad en los grupos (07*
- *como sólo tengo 17 niños, hago tres grupos para trabajar y las asambleas y puesta en común en "gran grupo" (08*
- *heterogéneos (09*
- *es flexible en función de la actividad que estemos realizando. En las actividades colectivas se favorece el desarrollo de actitudes y hábitos de colaboración y con los individuos se atiende a las diferencias personales, ritmos de aprendizajes (10*
- *están en mesas bipersonales y agrupados por niveles (11*
- *según la actividad: gran grupo, pequeño grupo o trabajo individual (12*
- *por afinidad entre ellos, para aprovechar la buena relación para que los más aventajados ayuden a los más desfasados (13*
- *según el lugar. Si estamos en el aula: grupo clase para la Asamblea, teatro. y en tres subgrupos, donde cada subgrupo realiza una determinada actividad -que luego hago rotar-. Si estamos en el patio -agrupamiento grupo clase o libres. Y si estamos en el jardín de uno en uno (14*
- *por niveles (4 años, primer nivel y 5 años, segundo nivel), individuales y por grupos dentro de cada nivel (15*
- *al tener sólo cinco alumnos de primaria, casi siempre estamos todos juntos. Se separan en dos grupos cuando están realizando actividades instrumentales (matemáticas y lenguaje) (16*

¿Las actividades que realizas vienen determinadas por las características del centro? Justifica la respuesta.

- *si, porque como dije antes , el espacio escolar no es solo la clase sino también el resto del colegio (pasillos, salas...) (01*
- *hay algunas actividades en las que no tiene nada que ver el centro, puesto que se realizan en el aula y no para nada el centro y otras en las que si se tienen en cuenta el centro porque si se realizan fuera en el patio hay que tener en cuenta los días y horarios de las aulas (02*
- *no, hay que crear ideas, de modelar adaptaciones a situaciones desacostumbradas. Por medio del diálogo, descubrir intereses y necesidades (03*
- *las actividades se realizan de acuerdo a las unidades didácticas. Unas en la clase y otras al aire libre (04*
- *en algunas. No tenemos gimnasio, ya que la cancha es del barrio y compartimos con el colegio. Tampoco salón de audiovisuales, ni aula para psicomotricidad (05*
- *si, con juegos en el aula y juegos al aire libre en un patio detrás de la clase que solamente posee zona de sol, jardines y una zona de losetas (06*

- algunos. No tenemos gimnasio, sino la cancha del barrio que la utilizamos en el colegio. Salón de audiovisuales tampoco, ni para actividades de plásticas (07)
- si, unas actividades las hago dentro de la clase y otras al aire libre (08)
- no influyen si por ejemplo empleamos el jardín o conocemos las características del centro (09)
- si, porque en nuestro caso, al ser una escuela unitaria compartimos en la misma aula distintos niveles, y ello determina que no siempre pueda hacer todas las actividades que desearía (10)
- si, el centro se encuentra en un medio rural y por ejemplo, hay un pequeño jardín donde cada uno posee una parcelita y allí han visto germinar cada uno las semillas, se encargan de mantenerlo limpio. También tienen su plantita, la riegan, le quitan las hojas secas (11)
- si, y del aula. No necesariamente, si por las características del entorno y necesidades del niño (12)
- más bien están condicionadas por las características del centro (ruidos, espacios comunes, materiales) (13)
- en algunas si, en las que necesitan los alumnos/as para relacionarse con sus iguales y los mayores. Así como con el medio natural. En este colegio hay que partir de que es un medio rural socialmente media. Ubicado en un lugar cercano al mar y a la agricultura. Pues partiendo de este medio natural que les envuelve podemos centrarnos en sus necesidades y partiendo de sus juegos (libres), pues hacerles palpar, ver, oler, tocar, oír cuanto les rodea (14)
- si, muchas actividades que hago, las tengo que adaptar para que todas la puedan hacer y así cubrir todas las necesidades de mis alumnos. Un ejemplo es con los juegos. Las cosas más difíciles las hacen los más grandes (15,
- no, vienen determinadas por los objetivos que estén planteados. No tengo problemas con el centro. Sólo que para educación física no tenemos buen espacio pero lo solucionamos llevando a los niños a un pueblo próximo, dos veces al mes. Aunque más bien no era por el espacio sino que al haber pocas-muchas actividades se quedaban limitadas y ellos se relacionaban con más niños (16)

2.6. ENTREVISTA 6: El Diseño Curricular (apéndice 20 b).

¿Cómo elaboras la unidad didáctica?

- partiendo de las necesidades e intereses de los niños/as. Teniendo en cuenta sus conocimientos previos. Basándonos en el PCC. Diseñando objetivos, contenidos, actividades y reflejando la metodología, la organización espacio-temporal, agrupamiento, recursos y materiales a usar y la evaluación (01)
- me reúno con otras compañeras de la zona, programamos juntas y la elaboramos entre todas y cada una nos repartimos tareas (02)
- partiendo de los intereses, concepciones y actitudes previas del alumnado (03)
- con el DCB y con la guía del profesor (04)
- características de los alumnos y del centro, después objetivos marcados a través de estos contenidos, actividades, metodología, evaluación y valoración (05)
- las elaboro para quince días, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, adaptándolo a las diferentes áreas: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación (06)
- características del centro y de los alumnos, objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación y valoración (07)
- teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos y también viendo las necesidades de los alumnos para adaptarla a ellos (08)
- basándome en el centro de interés y utilizando las cajas rojas, el PCC y las confecciones de fichas de varios libros (09)
- en equipo, se secuencian, objetivos de área, didácticos, las actividades, la metodología, la motivación y la evaluación (10)
- temporalización (duración de aplicación), diagnóstico (¿a quién voy a enseñar?), objetivos (¿qué pretendo que aprenda?), contenidos (¿qué conocimientos y actitudes?), metodología

(¿qué didáctica y medios voy a utilizar?), recursos (¿con qué cuento -materiales- y qué necesito?), actividades todas las que convengan y se puedan realizar y evaluación (¿cuándo evaluaré y a través de qué pruebas?) (11

- PEC (1er nivel de concreción), PCC (2º nivel de concreción) y la Programación (3er nivel de concreción) (12

- a partir de los intereses de los niños y tratando de respetar los DCB (13

- la UD es parte del contenido de la planificación anual. La hemos especificado su globalización contextual. Tiene un centro globalizador específico y de ahí parte al elegir objetivos, contenidos y las actividades, además de la ambientación y la motivación (14

- parto del interés del niño. Me voy al PCC y allí selecciono los contenidos, objetivos de cada área. Me centro en una área determinada (depende del centro de interés) y trabajo las demás, también con dicha UD. Tengo en cuenta tocar todos los bloques del área "comunicación y representación" (15

- casi siempre empezábamos diseñando los contenidos, luego los objetivos generales del área y por último las actividades. Los objetivos didácticos no los diseñábamos porque no sabíamos. Ahora después de leer y releer tanto para elaborar la UD para este curso, creo que ya aprendí algo. Y pienso que si sabemos diseñar los objetivos didácticos en primer lugar, es más fácil para diseñar todo lo demás (16

¿Consideras que el PEC y el PCC tienen el mismo peso específico en el desarrollo instructivo?

- El PEC y el PCC están íntimamente relacionados, de hecho el PCC debe elaborarse teniendo en cuenta lo plasmado en el PEC. Quizás en cuanto al desarrollo instructivo tenga más peso el PCC ya que en él se secuencian los objetivos y contenidos de cada ciclo, la metodología y la evaluación (01

- para mí tiene mayor peso específico el PCC (02

- no (03

- si tienen el mismo peso ya que todas tienen el mismo fin, que es conseguir en el niño un desarrollo equilibrado sin apartarlo de su entorno (04

- deben estar relacionados (05

- no, porque en mi caso el PEC no avanza (06

- deben ir unidos (07

-no porque el PCC, es de carácter más general, mientras que el PEC es adaptable al centro (08

- según el cursillo, no pueden ir desligados el uno del otro (09

- ambos son documentos íntimamente relacionados y complementarios. Son adaptaciones y concreciones del DCB a las peculiaridades de nuestro contexto (centro) (10

- no, ambos son de gran importancia, pero el PEC es de tipo organizativo y el PCC es el que da las pautas para el desarrollo instructivo en el aula (11

- no, el PEC nos dice qué enseñar y el PCC nos dice qué, cuándo, cómo y cuándo evaluar (12

- si, ya que el PEC contendría los valores, filosofía del centro y el PCC sería más específico en cuanto a conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) (13

- por supuesto, uno depende del otro. EL PEC elaborado por toda la participación humana que rodea al alumno marca las pautas o punto de aplicación a seguir en el PCC (14

- Si, porque están íntimamente relacionados. Antes de realizar el PCC se debe realizar el PEC, que es la base fundamental en la que los profesores se ponen de acuerdo como hacer las cosas para llevar la misma dinámica de enseñanza en principio. El PCC se realiza teniendo en cuenta el contexto específico del Centro (15

- no, tiene más peso el PCC aunque tenemos que tener en cuenta el PEC, para la elaboración del PCC (16

Los DCB ¿qué opinión te merece? Justifica la respuesta.

- los DCB son orientaciones generales elaboradas por la administración en los que se establecen los mínimos para toda la población escolar. Me parecen propuestas curriculares muy acertadas ya que por un lado nos orienta y por otro nos da la libertad de adaptarlos a nuestra realidad escolar. Creo que es muy importante el hecho de que se nos ofrezca un currículo abierto y flexible y seamos nosotros los que tomemos decisiones sobre el qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar (01)
- me parece y me merece buena opinión siempre que se adapte a las necesidades y capacidades de cada alumno (02)
- buena, es un instrumento de trabajo que sirve de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez proporciona material de reflexión para mejorar sus actuaciones (03)
- una opinión positiva ya que partiendo de él vamos a parar o nos orienta para el desarrollo del PEC (04)
- buena, nos sirve de gran ayuda al profesorado (05)
- bastante buen, porque ellos me ayudan a la hora de elaborar la UD (06)
- buena y es de gran ayuda al profesorado (07)
- buena porque partiendo de ellos nos orienta para el desarrollo del DCB (08)
- es bastante bueno y te orientan en los propósitos que quieres conseguir sin salirte en el diseño programado por la comunidad autónoma (09)
- es un documento marco que establece los mínimos, nos da orientaciones generales para toda la población escolar española. Está elaborada por la administración y da más garantía para todo el territorio. Por otra parte, nos permite adaptarlo a nuestro contexto, es flexible y revisable. Supone una propuesta curricular abierta, flexible, integrada en el contexto escolar (10)
- sirven para clarificarme en mi función docente (11)
- muy buena. Por primera vez se le da la importancia que tiene la Educación Infantil, considerando como objetivo primordial estimular el desarrollo de todas las capacidades tanto físicas, como intelectuales, afectivas y sociales (12)
- buena ya que es la primera vez que se fijan contenidos y objetivos para la Educación Infantil (13)
- me merece respeto y admiración si se lleva a cabo en su conjunto, todas las personas que estamos en el centro, en cuestión. Con amor, dedicación y finalmente aplicación del mismo, con sus matizaciones periódicas, aclaratorias y perfeccionables. En suma se observa un interés por especificar los elementos del trabajo pedagógico y aplicarlos en la didáctica correspondiente (14)
- con ellos podemos sacar los contenidos de cada área a la hora de realizar los programas. Es un medio de consulta más amplio a nivel de contenidos, ya que las Cajas Rojas solamente podemos encontrar los objetivos generales y los criterios de evaluación. Además en el DCB de Educación Infantil (cap. 15 de la II parte), se aborda las respuestas a las n.e.e. en Educación Infantil. Especifica las necesidades educativas más frecuentes, así como la coordinación con otros servicios y la participación de los padres (15)
- me parece que son básicos porque si no los tuviésemos ¿por dónde nos guiaríamos, si debemos estar en la Reforma? (16)

2.7 ENTREVISTA 7: La psicomotricidad (apéndice 27 b).

¿Cómo definirías tu la psicomotricidad en la Educación Infantil?

- la psicomotricidad es la educación a través del movimiento. Es una práctica educativa que pretende la educación del niño en su globalidad (01)
- es la base importante para el aprendizaje de todo lo demás, partiendo del desarrollo psicomotriz que tenga el niño en esta edad (02)

- *la psicomotricidad ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano (03*
- *la psicomotricidad es una técnica o práctica que se lleva a cabo en el ámbito educativo para el desarrollo psicológico del niño (04*
- *es un aprendizaje y una necesidad que el niño realiza a través de movimientos, juegos, etc. para llegar al conocimiento y conciencia de su propio cuerpo (05*
- *la psicomotricidad es la expresión del pensamiento a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa (06*
- *es un aprendizaje y una necesidad que el niño realiza a través de movimientos, juegos, etc., para llegar al conocimiento y conciencia de su propio cuerpo (07*
- *la psicomotricidad ofrece medios para posibilitar un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del niño (08*
- *como parte fundamental para preparar al niño hacia las áreas, hacia su equilibrio, hacia la sociedad (09*
- *es el desarrollo de estructuras motrices, afectivas y cognitivas (10*
- *es la relación de un niño/a con el exterior a través de su cuerpo con placer pues aumenta la posibilidad de formación de la personalidad (11*
- *desarrollo psicológico y motor están confundidos en estas edades, ambos son dos aspectos indisolubles de una misma organización. Por ello yo, lo definiría como "el desarrollo psicológico del niño insistiendo más en los aspectos motrices. Es la educación del niño en su globalidad (12*
- *como desarrollo psicológico del niño incidiendo más en los aspectos motrices (13*
- *medio idóneo para explorarse a sí mismo y conocer e integrarse en su medio, conociendo y explorando todos los objetos que le rodean (14*
- *con la práctica psicomotriz estamos atendiendo al niño en su globalidad teniendo en cuenta lo somático, lo psíquico y lo afectivo, mediante la observación (15*
- *fundamentalmente como un desarrollo de la expresividad del niño. En Educación Infantil los niños no se comunican tanto a través de la palabra sino a través de su cuerpo (16*

Aspectos básicos que cubren con la psicomotricidad.

- *aspectos intelectuales, afectivos, sociales y motores. La comunicación, la creación, el acceso al pensamiento operativo (01*
- *la lateralidad, la iniciación a la lectura, los movimientos principales en el niño (02*
- *la comunicación y comprensión entre todos los seres humanos (03*
- *comunicación, representación, plástica, música. Cubre todas las necesidades del niño: el niño aprende en el movimiento (04*
- *toma conciencia del propio cuerpo, toma conciencia de espacio, toma de conciencia del tiempo y su relación entre ellos (05*
- *aspectos significativos, es decir, ser la representación de algo: un acto, un pensamiento, un sentimiento, otra persona (06*
- *toma de conciencia del propio cuerpo, del espacio, del tiempo y de su relación entre ellos (07*
- *la comunicación y expresión corporal (08*
- *senso-motor; arriba-abajo; dentro-fuera (09*
- *desarrollo de la comunicación, de la creatividad y del acceso al pensamiento operatorio (10*
- *la comunicación, favorece el proceso de creación, como capacidad de dar múltiples significados a los objetos y ésta, está ligada a la independencia-autonomía (11*
- *esta es una técnica que tiende a favorecer, por el dominio corporal, la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea (12*
- *comunicación, relación con los compañeros, relación con el mundo que le rodea (13*
- *desarrollo del aparato motor, psíquico "mente sana in corpore sana". Desarrollo integral (14*
- *formación de la personalidad del niño (su yo); la seguridad de sus propias posibilidades; la creatividad- autonomía; la comunicación y pensamiento operatorio (15*
- *la comunicación, la toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo y las relaciones entre ellos (cuerpo-espacio-tiempo) (16*

¿Qué hiciste hoy de psicomotricidad?

- construcciones, pintar, enhebrar (psicomotricidad fina), caminar por el espacio y a la señal sentarse, moverse por el espacio y a la señal quedarse como estatuas (01)
- trabajar delante, detrás, con material y juegos colocación de bloques lógicos(02)
- el cuento de "Caperucita Roja". Adivinaban los personajes por medio de los movimientos que realizaban (03)
- pasar uno a uno por el gusano. Jugar a las sillas (04)
- ritual de entrada. Sentados, recordar lo que hicimos en la sesión anterior. Digamos normal, hicimos ejercicios por ejemplo: vamos a ponernos fuerte, después hicimos juegos simbólicos, con telas, palos, cojines, etc. Después jugamos con los cojines, las colchonetas. Más tarde nos sentamos para comentar lo que más les gustó o lo que menos. Después dibujamos en papel continuo lo que ellos hicieron, o también pueden construir con construcciones que hayan en la sala (05)
- una dramatización (06)
- ritual de entrada (sentarnos y recordar lo que hicieron en la sesión anterior). Formas (decirlos), Hicimos unos ejercicios, luego juegos simbólicos con telas, palos, cojines. Jugamos a las piñas. Distanciamiento. Nos sentamos. Comentar lo que más le ha gustado o lo que menos les gustó. Dibujamos en papel continuo lo que ellos hicieron o también pueden construir con construcciones que hagan en el aula (07)
- jugar en el suelo. Confeccioné sobre el suelo un circuito. Utilicé materiales diferentes para cada tramo de recorrido: tizas para dibujar los caminos rectos y ondulados; sillas para que los niños los recorran en zigzag y mesas para formar un túnel. A continuación pedí a los niños que recorrieran el circuito así: la parte recta a la pata coja, la parte ondulada corriendo, la parte en zigzag saltando con los pies juntos y la parte del túnel de mesas gateando. Esta actividad a veces la hago con ritmo de palmadas o con un instrumento de percusión de forma que el ritmo sea cada vez más rápido (08)
- utilizar las pelotas y la sogá (09)
- en una de las últimas sesiones de psicomotricidad hicimos: Les presentamos un circuito donde tenían que utilizar aros, bancos, cuerdas, tenían que correr, saltar con un pie, con los dos, hacia delante, hacia atrás, más rápido, más lento, trepar, parar, etc. Luego ¿Lobo estás ahí?. Al final de la sesión hicimos ejercicios de relajación y se comentaban los aspectos realizados en la sesión y el desarrollo de la misma (10)
- nada (11)
- juego: medios de transporte y comunicación (12)
- UD: el cuerpo. Sesión: Exploración del cuerpo a través de un material concreto: el globo (13)
- Desplazamientos: gatos, serpientes, pájaros. En el gran espacio cancha. Luego con pelotas: sostenidas en la cabeza caminar por encima de objetos (aros y canapés). Seguidamente se colocaron tumbados en el suelo y pasaban la patata por todas las partes de su cuerpo. Ejercicios de relajación: la estrella y respiración. Durante un módulo de 3/4 horas (14)
- El "juego con papel". ver apéndice 281. "El juego simbólico-creativo -los policías". Hay un niño que tiene el concepto muy pronunciado de que los policías sólo sirven para llevar a la gente a la cárcel (su padre está en la cárcel). Por eso juega siempre en este espacio a los policías. Lo dejó, pero yo intervengo y le digo o le creo situaciones donde el policía va a ayudar a las personas, a sus amigos, etc. (15)
- El juego "objetos viajeros" (1er ciclo de primaria). Los niños se sientan formando un coro y cada uno porta un objeto manejable, que colocan en el suelo al alcance de sus manos. Yo marco un ritmo en el pandero y voy diciendo: un-dos. Los niños esconden la mano izquierda, y con la otra, cogen su objeto y lo pasan al compañero que tienen a su derecha, el cual hará lo mismo con el suyo, y así todos de forma que siempre habrá un objeto delante de cada niño para pasar al compañero. El objeto lo toman al tiempo que digo "un" y lo ponen ante su compañero cuando digo "dos". Cuando cada niño recupera su propio objeto terminamos. Se cambia de mano y el juego sigue hacia la izquierda. Con este juego se trabaja: agilidad manual, lateralidad, noción-temporal, ritmo-motriz, percepción-visual, coordinación viso-auditiva-motora (16)

2.8. ENTREVISTA 8: El tiempo (apéndice 28 b).

¿Cómo definirías el concepto tiempo en la Educación Infantil?

- cuando hablamos de tiempo en la Educación Infantil nos referimos a el tiempo individual (que cada niño/a necesita para integrarse, para construir sus estructuras mentales y que debe ser respetado) y la organización de la jornada escolar (la distribución de las diferentes actividades en el tiempo dependerá de factores como los intereses del niño/a, la edad, el tipo de jornada (01
- el tiempo es una característica y elemento importante que se puede un poco adaptar a las circunstancias y características de los alumnos, aula y centro (02
- la organización dependerá de factores como la edad, características del grupo, tiempo de permanencia. Responderá a las necesidades del niño y adultos implicados (03
- es muy diversa en la Educación Infantil, depende de muchos factores por ejemplo la edad, los objetivos, el tipo de jornada... pues no todos los niños tienen que hacer siempre lo mismo y en el mismo tiempo (04
- como el proceso de construcción de la persona y organización de la jornada escolar (05
- el tiempo que cada niño necesita para construir sus estructuras mentales, para elaborar sus conflictos emocionales y para incorporarse e integrarse en su entorno (06
- como el proceso de construcción de la persona. Organización de la jornada escolar (07
- la organización del tiempo en la escuela infantil responde a una concepción pedagógica determinada que concreta las coordenadas de la acción educativa (08
- el niño no es un reloj y es flexible, con lo cual el concepto de tiempo es también flexible (09
- unidades temporales en las que organizamos y tenemos en cuenta al estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje (10
- el tiempo en Educación Infantil tiene que conseguir satisfacer las necesidades del niño pues hay que respetar el ritmo biológico de los niños, cuyo ciclo de trabajo es irregular y compaginar las actividades que exigen atención con aquellas que se basan en la manipulación (11
- a) como proceso de construcción de la persona y b) como organización de la jornada escolar (12
- el tiempo en Educación Infantil es totalmente flexible y hay que adaptarlo, no sólo al ritmo de los niños sino también a las diversas motivaciones que surgen en el entorno (13
- como algo muy flexible dado que no se puede fijar en una UD. Porque en el mundo de estas edades varían las necesidades afectivas de atención, etc. Sólo se puede predecir el tiempo a corto plazo y cuanto más a medio plazo. Para estar prevenidos a los constantes sucesos que pueden distraer al alumnado y además estar al ritmo natural (14
- lo defino como un elemento de acceso del curriculum. Con este elemento puedo observar las necesidades, deseos y características de los niños. Interés por lo que está haciendo (si disfruta o se aburre); si se cansa o no; si se fatiga demasiado; teniendo en cuenta el nivel de atención (15
- es la organización de las actividades cotidianas a lo largo de una jornada escolar y del tiempo que necesitan los niños para llevar a cabo una actividad concreta. Y a través de esta organización los alumnos van adquiriendo las estructuras temporales (16

¿Cuáles son los criterios que te permiten distribuir el tiempo en el aula?

- el ritmo individual de cada niño/a. El nivel de atención del grupo. Las necesidades e intereses en los diferentes momentos. La edad y características del grupo. Compaginar actividades que requieren atención con otras manipulativas (01
- según la distribución del horario en infantil con flexibilidad según las circunstancias (02
- que exista un tiempo para todos. Respetar el ritmo de cada niño. Permitir todo tipo de contacto, relaciones y experiencias (03
- tiene que existir un tiempo para todos. El tiempo no es igual para todos. Cada niño tiene su propio ritmo (04

- *la edad, características del grupo de los niños y el tiempo que permanece en el centro (05*
- *necesidades fisiológicas, afectivas, de socialización e interacción, de movimiento, de descubrimiento, exploración y conocimiento y de autonomía (06*
- *la edad, características del grupo y tiempo de permanencia (07*
- *las necesidades biológicas del niño son las que marcan los ritmos y frecuencias necesarias para su orientación temporal. La organización temporal debe respetar la globalidad del niño y contemplar momentos para satisfacer sus necesidades (08*
- *de flexibilidad, acomodación, del espacio, del cansancio (09*
- *en función de los ritmos biológicos de los niños y el horario es un marco de referencia, tanto para el niño como para el maestro, pero no puede ser rígido sino abierto a modificaciones espontáneas. Las rutinas diarias ayudan a que los niños entiendan los horarios (10*
- *satisfacer lo más posible las necesidades de los niños de acuerdo a su edad. Como dije anteriormente, respetar su ritmo biológico y con períodos cortos compaginar las actividades de atención con las de manipulación (11*
- *necesidades fisiológicas, afectivas, de socialización, de movimiento, de descubrimiento, de autonomía (12*
- *actividades a realizar/estado de ánimo de los alumnos/ el abordar distintas áreas y variación de actividades (13*
- *pues desde la motivación de cada materia hasta el decaimiento en cada uno de ellas. Para luego cambiar el lugar de lugar, materia y así ir observando y guiando los pasos o procedimientos de mayor o menor intensidad (14*
- *las citadas anteriormente: interés del alumno, fatiga y teniendo en cuenta el nivel de atención (15*
- *cuando programo pienso principalmente en la distribución de las actividades y en el aula depende de las necesidades e intereses de los alumnos (16*

¿Qué considera más importante el espacio o el tiempo en el desarrollo instructivo de la Educación Infantil?

- *considera que los dos son factores fundamentales (01*
- *las dos cosas casi igual, aunque un poco más el tiempo (02*
- *las dos. El espacio en lo que quieran realizar y el tiempo según el concepto que vayan a dar (09*
- *el tiempo (03*
- *las dos cosas son importantes pues están interrelacionadas (04*
- *el espacio, ya que todo espacio escolar debe ser agradable, estético, confortable, en donde el niño se sienta a gusto y con condiciones adecuadas en cuanto a tamaño, ubicación, orientación, luminosidad, aislamiento y temperatura (05*
- *los dos son muy importantes y están relacionados entre sí (06*
- *espacio, ya que todo espacio escolar debe ser agradable, estético y confortable, en donde el niño se sienta a gusto y con condiciones adecuadas en cuanto a tamaño, ubicación, orientación, luminosidad, aislamiento (07*
- *el tiempo es más importante porque debe cumplir los aspectos dichos anteriormente, aunque tiene que ser siempre flexible (08*
- *ambos son elementos que condicionan el desarrollo instructivo. Quizás el tiempo es un condicionante más marcado, pues los problemas de espacio me parecen más fáciles de darles soluciones (10*
- *son igual de importantes, pues uno depende del otro (11*
- *ambos son importantes, cubriendo objetivos diferentes (12*
- *los dos son importantes, pero antepondría el espacio ya que de nada me valdría tener un tiempo para cada actividad si no tengo un espacio amplio donde desarrollarla (13*
- *los dos factores son igualmente decisivos en la instrucción infantil, pues para su desarrollo motor e integral es fundamental el espacio. Y en cuanto al tiempo, lo marca cada niño/a según su ritmo y además la materia impartida que sea más o menos captadora de atención (14*

- *los dos elementos los considero igual de importante. Sin ellos no podría planificar las actividades de la Unidad Didáctica (15)*
- *las dos están intrínsecamente relacionados, los espacios están organizados tal y como se prescriben para Educación Infantil (16)*

3. DIARIOS/VIÑETAS

3.1. DIARIO/VIÑETA 1: Desarrollo del aula (apéndice 9). ¡Cuéntame la clase hoy!

CASO 01

Número de alumnos : 16 (9 V-7 H)

edad: 4-6 años

- *Asamblea (rutinas, organización de rincones)*
- *Rincones (actividades individuales y en pequeños grupos)*
- *Descanso-recreo*
- *Reflexión-valoración-rincones*
- *La hora del cuento*
- *Actividades del cuento*
- *Psicomotricidad-canciones*

CASO 02

No contesta

CASO 03

Se le entrega a los niños la mitad de una postal, que previamente se ha cortado, procurando que se refleje en cada parte algo de la otra. Cada compañero va describiendo su parte y con estos datos deberá ser identificada por el compañero que tenga la otra mitad. Si con la primera descripción no es suficiente se volverá a repetir. Una vez descubierta todas las mitades, se unen las postales y procedieron agrupados en dos a realizar una composición. La clase resultó amena y trabajaron contentos

CASO 04

Número de alumnos 22(12 V- 10 H) (4 años)

Tema : Las Vacaciones

Horario 9-14 horas

Empezamos la clase contando. Buenos días a todos los niños y ellos contestan buenos días. Los niños cogieron su bote con las pinturas y lo colocaron en su mesa. Repartir las fichas y nos sentamos en asamblea para comentar la unidad didáctica, que iniciamos relacionada con las vacaciones ladios, compis! Despues de haber dialogado y comentando la ficha se fueron a su sitio para hacerla . Luego fuimos a visitar a un niño de la clase, que estaba operado y le hicimos un regalo. Al llegar al colegio como venian cansados y hacia mucho calor hicimos unos ejercicios de relajación, tomamos el yogur y al recreo. Terminado el recreo hicimos en gran grupo un juego. Consiste en preguntar a cada niño la mitad de una figura, esta vez fueron animales, cada uno describe su parte y el que tiene la otra mitad la pone en el centro del círculo para formar el animal completo. En educación musical cantamos acompañado de instrumentos el "sapito glo, glo, glo. Este ejercicio lo aprendí de Isabel Ruiz y de Noli (ponentes del curso)

Psicomotricidad: juego con la pelota.

Rincones de juego.

Salida.

CASO 05

Llegan los diez primeros minutos, se van a los lugares que ellos prefieren. Más tarde tenemos la conversación. Algunos niños trajeron plantas diferentes a las que habían en clase. Las observamos y comentamos las diferencias de unas a otras, pero que todas eran seres vivos y que estaban sujetas a la tierra por las raíces. Observamos el color, las contamos, las colocamos por tamaño, hicimos seriaciones con las plantas y otros objetos.

Salimos al patio y dramatizamos el nacimiento de una planta. Descansamos tomando agua y una fruta. Después del recreo, cada grupo se fue al rincón deseado. Cerca de las doce hablamos de la higiene y a las menos cinco, nos preparamos para salir al comedor.

Por la tarde, descansamos oyendo música o algún cuento, más tarde se van al rincón de cuentos, casitas, plástica, etc.

Por último, salida

CASO 06

8 alumnos de 5 años y 6 alumnos de 4 años.

Tema: Los transportes y los medios de comunicación.

Horario. 9-13 horas.

1º hora. Entrada-Saludo-comprobar quien no ha venido. Asamblea como nos podemos comunicar.

2º hora. Tras varias opiniones llegamos a la conclusión que un medio de transporte es el coche y que se deben respetar las señales de tráfico. Salimos del colegio, damos un paseo por el parque y vamos al paso de peatones que está delante del colegio (tráfico casi nulo). Los niños van haciendo alternativamente de semáforo y los demás vamos cruzando.

Recreo.

3º hora. Con señales de tráfico en el suelo hacemos carreteras con sus señales, por donde los niños llevan coches y algunos muñecos como peatones.

4º hora Por último tras recoger la clase los niños pintaran señales de tráfico (un semáforo) lo pican, lo confeccionan en cartulinas de los tres colores (rojo- naranja-verde)

CASO 07

Número de alumnos 15 (4 V-11 H). Edad (4 y 5 años)

Tema de clase " Las plantas". Horario 9-12 horas y de 14-16 horas

Los diez primeros minutos se van a los lugares que ellos prefieren, más tarde tenemos la conversación, algunos niños trajeron a clase plantas diferentes a las que teníamos en clase. Las observamos y comentamos las diferencias de unas o otras, pero que todos eran seres vivos y que estaban sujetas a la tierra por las raíces. Observamos el color, las contamos, colocamos por tamaños, hicimos seriaciones (con las plantas y otros objetos).

Contamos un cuento referente a las plantas y dramatizamos el nacimiento de una planta.

Descansamos tomando agua y una fruta y después del recreo cada grupo se fue al rincón deseado cerca de las doce, hablamos de la higiene y nos preparamos para salir al comedor.

Por la tarde, descansamos oyendo música o algún cuento, luego se van al rincón de cuentas y por último salimos.

CASO 08

Mi metodología es globalizada. Procuro que todas las actividades giren en torno a la UD que se está dando. Esto que voy a relatar es normalmente una jornada de clase, exceptuando algún día que puede haber alguna variante.

Al entrar a clase lo primero que hago es una asamblea en la que los niños hablan sobre lo que han hecho el día anterior después de salir de clase, también que cuenten el fin de semana,

¿cómo lo pasaron?, ¿dónde fueron de paseo? y, para introducirnos en la dinámica de clase, comentamos la UD que estamos trabajando.

Todo esto libremente, sin coaccionar a nadie y que hable el que quiera. Para mí el objetivo de esta asamblea es que los niños aprendan a expresarse, que pierdan la timidez, que guarden el turno de palabra y que se acostumbren a escuchar a los demás.

La asamblea la hacemos sentados en el suelo formando un círculo. Luego pasan a hacer preescritura, seguidamente les explico algunas fichas del libro para que la hagan y siempre orientados y guiados por mí. Llega la hora del recreo.

Al entrar hacemos clase de relajación, oyendo música clásica y danzando por toda la clase a ritmo de la música y en silencio.

Pasamos al cuento de la UD, lo escuchan para que lo recuerden y luego les pongo los disfraces hechos con papel pinocho y lo escenifican. Esto les encanta.

Terminado el cuento hacemos psicomotricidad, después pasamos a modelar con plastilina y finalmente juegan con los juguetes que hay en clase. Llega la hora de segundo recreo, recogida y salida.

CASO 09

Número de alumnos 17 (8 V-7 H) Edad 4 años.

Tema: La primavera y los animales Horario 9-12 horas y de 14-16 horas

Yo recordando una de las clases. Primero cuando van llegando hacen lo que quieren, siempre controlados (así el niño que ha dormido poco, necesita correr, saltar) y a los quince minutos van todos al baño, luego hablamos formando un coro recordando el día anterior (qué hicieron en casa, en la calle, en el parque...)

Una vez sentados introduzco el tema del día. Luego hacemos la psicomotricidad al aire libre, volvemos a clase, hacemos la ficha. Vamos al recreo, cuando volvemos el cuento lo dramatizamos y una vez relajados hacemos plástica.

CASO 10

Asamblea, rutinas, trabajo individual por nivel, lenguaje, recreo, actividades, matemáticas, plástica, música.

CASO 11

Es el segundo día de empezada la quincena. Comenzamos cogiendo los cojines y sentándonos en semicírculo para recordar lo tratado ayer del tema, y que cada uno aportara el material traído de casa (coches, camiones, aviones, juguetes) y así poder presentar el rincón del conocimiento del medio. Los que trajeron fotos o dibujos de revistas, las aportaron, entre todos, las recortaron bien y se distribuyeron en tres grupos, cada uno elaboro un mural: uno, los de la tierra; otros, los del mar y otros los del aire. Una vez terminaban iban ocupando su sitio y comenzamos con la poesía "la niña que se va al mar", vimos dos estrofas y se hicieron para mejor asimilación, con gestos y distintas sonorizaciones. Esta actividad me llevó una hora y media, a continuación les di cinco minutos para lectura en voz alta, para ya luego empezar con los de primero individualmente y más tarde con los de segundo lectura colectiva, completando éstos con el fichero de lectura eficaz.

Mientras pasaba la lectura, anteriormente les había entregado una ficha de numeración y cálculo a los dos cursos (a cada uno su correspondiente) al mismo tiempo ellos venían para que aclarase algunas dudas sobre la ficha entregada.

Cuando acabé la lectura con primero, pasé con los de segundo, les tomé la velocidad lectora (la que más velocidad obtuvo fue una niña con 159 p/m y el que menos un niño de 11 p/m, lo normal es que lean 60 p/m), les hice el dictado de la lectura, se corrigió y en casa, corrigen las faltas.

Después del recreo tuvieron un tiempo (1 mn) para jugar con los juegos educativos (el aula tiene una buena dotación). Más tarde, se trabajó el tema transversal de educación para la salud relacionándolos con los medios de transporte (contaminación, locomoción)
Para recoger e irse a casa terminamos con la canción (de toda la vida) "Vamos a contar mentiras".

CASO 12

Número de alumnos 17 (10 de 4 años y 7 de 3 años). Jornada única (9-12 horas)
(v 3 de 4 años y h 7 de 3 años y 4 de 3 años)

Equipo Dumbo 4 años. Los peques 3 años

Entrada a las 9 horas. Los niños colocan la mochila y abrigo en el perchero .Se sientan. Cantamos "en una tarde fresquita de mayo" (alegría y orden).

Paso lista y según voy nombrándoles se ponen de pié dejando colocada la silla, y luego a la pata coja (los de 4 a la izquierda, los de 3 a la derecha) van a sentarse en una de las alfombras (hay dos una grande y otra pequeña) y se sientan según la orden: " a la alfombra grande esquina derecha de arriba ... "

Ya todos sentados: palmeamos el vocabulario... recitamos el poema (ya llevamos diez día con el tema) y repetimos... a quien le tocó recitó, (repetimos para que intervenga un 25% de la clase).

9.35-9.50 Dumbo. Grafomotricidad... bucles que rodean los árboles. Antes actividades de psicomotricidad... la columna con una cuerda, etc.

Los peques. Juegos con materiales separados (semillas)

9.50-10.15 Dumbo. Rincón de la cocinita, tiendita. Compra y venta de frutas.

Los peques afianzamos concepto de arriba-abajo en la puerta (suave), la pared (áspero). En otro compañero -cabeza-cuello-pies (lo nombre empezando por arriba y terminando por abajo). En la mesa y papel continuo y con rotulador grueso.

10.15-10.45 En gran grupo, salimos al jardín a observar si ya germinó la semilla plantada (judías, garbanzos, calabacera, hay 5, una incluso tiene dos hojitas, las plantitas están más grandes. También observamos, cómo las hojas de las Dalias estaban comidas (rotas). Por partes, nos sentamos y debate... ¿quién se habrá comido las hojitas?... Han tenido que ser los conejos, llegamos a esta conclusión. Luego regaron con la regadera. Disfrutaron bastante. Entramos, se asearon (al baño van libremente, cuando lo necesitan sin pedir permiso).

Ya se nos hizo la hora de comer. Sacan su comida, vaso y pan de la mochila. Se sientan en su silla, colocan el panito en la mesa y se ponen a comer. Luego ponemos una música suave.

Según van terminando, recogen su paño, lo sacuden en la papelera, lavan su vaso, lo colocan en el lugar de costumbre, luego al rincón de la biblioteca, hasta que terminan todos de comer.

Salimos al patio... banco sueco y pelotas. A las doce entramos del recreo.

12.05 Representación matemática -gran grupo, afianzamos figuras geométricas.

12.15 Dumbo-pinta, pica y hacen transparencias.

12.35 Peques, luego con los bloques lógicos.

12.35 Dumbo, serie numérica, los seis primeros números, situaciones de aprendizajes.

12.50 Peques, pinta- recortan y pegan (cuadrado, círculo)

12.50 Dumbo. Ensartar bolas y montarlas hasta 12

1.05 Coser libremente en tableros perforados

1.05-1.25 Psicomotricidad -gran grupo

1.25-1.35 Ritmo-música-canciones

1.35-2 Juegos de mesa

CASO 13

Horario: lengua, matemáticas, conocimiento del medio y plástica

Este horario trató de respetarse. En lengua se trató la descripción. En matemáticas afianzamiento de las divisiones de dos cifras. En el Ciclo Medio hablamos sobre el papel de los barrancos en las islas, erosión, almacenamiento del agua (presas)

CASO 14

Tema: día de Canarias.

La entrada fue a las 9 de la mañana.

Dialogamos en el aula hasta las 10 horas sobre las vestimentas típicas de Canarias.

Observamos otros vestidos de canarias y los alimentos.

Pronunciábamos el vocabulario: específico de Canarias (catre, tamaragua, gofio), separándolo en sílabas con palmadas.

de 10-10.45 hora Visitamos la exposición del colegio: observándolo todo, desde sus propios elaboraciones hasta la de los demás.

de 10.45-1.30 hora Asistimos a las diferentes actuaciones: en primer lugar, el preescolar de 4 años cantó la canción " pobrecito novio, pobrecito Rafael". Repartieron productos canarios gofio amasado, bienmesabe, papas arrugadas, roscas, etc. a todos los participantes.

salida 1.30 hora Teatro, chistes, bailes de la 2ª etapa y finalmente degustamos los profesores y padres.

Objetivos :

- conocer y utilizar el vocabulario referido a vestidos y alimentos Canarios
- y conocer y participar en la fiesta de canarias.

Contenidos:

Conceptuales: vocabulario (catre, cántaro, sagalejo, artesanía, tamaragua...)

Procedimentales: Observación de los objetos típicos de canarias

Actitudinales: Valoración positiva del trabajo de artesanía propios y de los demás. Placer y gusto por las actividades al aire libre-multidisciplinares

Evaluación: observación directa de los contenidos actitudinales y vaciado de lo observado en el cuaderno del alumno

En cuanto a las diferencias individuales, a lo largo de los días se realizan actividades de

- Refuerzo: hacer hincapié en los procedimientos de expresión oral de memorizar las adivinanzas, canciones de forma individual.
- Ampliación: juegos sociales en el rincón simbólico. Expresión plástica de lo vivido en ese día de canarias , de forma colectiva e individual.

El material aportado por los alumnos en cuestión: vestidos típicos canarios, gofio, bienmesabe, papas arrugadas, álbum de vestidos canarios.

CASO 15

Número de alumnos 11 (3 v 8 H) edad 41 años

Tema de clase: Día de Canarias Horario 8.30-1-30 horas

Mi clase hoy Martes.

El viernes y el lunes estuvimos apuntando y comentando en la asamblea las ideas previas. Se hicieron preguntas a los niños como las siguientes ¿qué vamos a celebrar esta semana?

Contestaron

Raquel: Ino sé! (1º nivel)

Ingrid : el cumpleaños de Fernando (preescolar 5 años)

Pedro: el día de Canarias (1º nivel)

Yo- eso es el día de Canarias. Y por eso esta semana vamos a trabajar y ver todas las cosas de Canarias.

¿Quién me cuenta algo que sea de Canarias?

Por ejemplo-bailes-comidas-plantas-animales.

Yo - venga, animales

Pedro (1º nivel): el pájaro canario

Yo - si, el pájaro canario es un ave de canarias

Yo- ahora plantas

Abigail- (1º nivel) la palmera canaria

Yo- muy bien

Sarina- (4 años) seño, en el jardín hay dos palmeras

Yo- ¿vamos a verlas?

Todos nos asomamos al jardín y comentamos que un pájaro hizo un nido y sacó pajaritos en una palmera.

Martes: Llegada a clase, se hacen las rutinas diarias. Nos saludamos, colocan los desayunos en sus mesas, ponen los chalecos en el perchero, bajan sus sillas, etc. Después de esta rutinas, cada uno tiene una tarea específica que hacer, por ejemplo

Cathaysa (5 años) pone el día que hace en el mapa del tiempo (todos miran por la ventana el día que hace)

Abigail (6 años) pasa la lista , con la hoja de asistencia (sabe leer)

Raquel y Sarina (6-5 años),pone en las mesas las cestas de los lápices y los colores

Pedro, Ramón y Ayose (1º,2º,2º) colocan la alfombra en la Asamblea

Todo esto dura aproximadamente 5-7 minutos

Ya en la asamblea de primera hora surge una conversación.

Hoy toca regar el jardín. Está seco seño- comenta Ingrid

Yo- claro no ha llovido

Hoy venía con la idea de contarles un cuento de las personas que vivían en Canarias (Doramas y Betanguaire). Algunas veces me invento un cuento que me interesa para explicarles algo.

Haciendo mención del cuento que conté para el día de la paz "Las tribus indias", recordamos como se llamaban los jefes de cada tribu donde vivían y que hacían. De esta manera recogí la observación que hizo el niño (de que hay que regar el jardín porque estaba seco)

Y seguí. Empecé diciéndoles que aquellas tribus cuando sus tierras estaban secas, hacían un gran corro para llamar ala lluvia (nos pusimos en corro y de pié) y empezamos al rito de los indios.

En el centro el brujo " Guirre loco" alrededor de los demás e inclinados con las manos en la cintura caminamos y hacemos toda esta actividad (Libro del Sarantontón)

Yo la aprovecho para repasar el esquema corporal. Cuando termina la actividad llamamos a la lluvia haciendo palmas con los dedos

Pregunto ¿A qué se parece? ¡A la lluvia, verdad!

Repasamos el nombre de los dedos y los de 4 años los van haciendo.

Les coloco el dibujo en el corcho y mañana volveremos a recordarlo y trabajarlo (secuenciarlo, comentarlo...)

Los de infantil serían, fichas de seriación-forma y color- 4 años (círculo verde, cuadrado naranja y triángulo rosa) y para los de 5 años (círculo naranja, triángulo verde, cuadrado rosa y rectángulo marrón o canelo)

Vamos después todos al espacio cognitivo cerca de la pizarra y trabajamos las frases orales con los de infantil (ej. de meta lingüística)

Los de 1º Escritas y las van leyendo en voz alta (comprensión escrita). Estas frase están relacionadas con lo que estamos trabajando. Tienen reglas ortográficas (mayúscula al empezar, partir palabras al final del renglón, etc.)

A los de 2º se las pongo incompletas y ellos las completan añadiendo palabra o palabras que tengan relación (como digo yo que peguen)

Paso a música y la voy trabajando poco a poco

1º con el cuerpo palmadas, pitos, pies. Yo lo hago y ellos lo repiten

2º pasamos a la canción con palmas y rodillas

3º marco en la pizarra las Ta y los Titi

Otro día hacemos la canción del Sapito instrumentalizada ó en el cuento metemos instrumentos para acompañarlo.

Es la hora del desayuno:

Me lavo las manos antes de comer.

Primero como y luego juego.

Nos vamos al centro de la clase y alrededor sentados en su silla sacamos nuestro bocadillo o fruta y lo comemos.

Aquí aprovecho para hablar de los alimentos y su necesidad de comerlos aprendiendo.

Paso al Cuento.

En Telde hace mucho tiempo vivían unas tribus de guanches y sus jefes eran Doramas y Betanguaire. Vivían muy felices trabajando la tierra, plantando el millo para luego recoger las piñas. Con el millo, si no lo plantaban todo hacían el gofio.

Cortaban las cañas dulce (como las que se venden en la fiesta de Jinamar) y cuidaban las cabras y las ovejas.

Trabajaban mucho, eran muy fuertes y estaban tranquilos y contentos (un día vino unos señores de otros lugares)

(Los de 1º y 2º cuando terminan el cuento realizan en su cuaderno)

Terminado el cuento, recogen la alfombra los mismos niños y nos vamos todos a dibujar lo que más les gustó del cuento:

- los de 1º ponen el nombre a cada dibujo que hace

- los de 2º ponen el nombre y además ¿qué es?, ¿qué hace?, ¿para qué sirven?

Yo mientras tanto he puesto en la pizarra un problema para los de 1º y 2º:

- Bentanguaire tenía 130 cabras y Doramas 98 ¿cuántas cabras tenían en total? (para los de primero). Si en la lucha mueren 45 cabras ¿cuántos quedan? (para los de segundo)

- Cuando los de 1º y 2º terminan el cuento, copian el problema y lo hacen. Los de infantil cuando terminan el cuento lo pintan y me dicen lo que han dibujado (Casi todos pintaron las cabras y el millo).

Repartimos y practicamos normas: no hablar con la boca llena y no ensuciar mucho el piso, los papeles a la papelería.

Anécdota (con esta actividad, niños que en casa no comían frutas, ya han empezado a traerlas a clase y comerlas aquí)

Recreo. Hoy han salido un poco antes. Después a la 11.20-30 horas viene José el profe de Gimnasia como dicen ellos.

En el patio juegan a lo que quieren y con quien quiere. Los chicos con los grandes y los grandes con los chicos. Suelen poner música y hacer escala en hi-fi, jugar al tirante de Abigail (les viene bien para la coordinación motora-visual, a picar las pelotas a ver quien dura más (coordinación viso-manual)

Al burro- es un lío, algunos quieren montarse al burro con unos mas pequeño que él. Primero con uno de infantil. Nosotros tenemos que estar atentos porque se dan de narices en el suelo. A veces le dan por coger los cuentos y ponerse a mirarlos (infantil 4 y 5 años)

A la cogida etc.

Con todas estas actividades quiero hacer reflejar que cualquier momento es bueno para el desarrollo integral del alumno. Y es el momento factible (en el patio) donde ellos se sienten solos y sin que nadie (adulto) los esté observando o controlando (no quiero decir que no estemos atentos)

Aquí, ellos se comunican libremente, y establecen sus normas sociales de grupo y de niño a niño. Aquí hay un amigo, un espacio, un tiempo. Se enfrentan a una complejidad.

Ha parado el recreo, entramos y Raquel reparte los vasos en fila india (trabajo aquí primero, segundo, tercero, último, penúltimo) para tomar el agua

Descansamos y Cathaysa se asoma por la ventana para ver si viene José y me comenta porque el seguirá con el tema que nos toca.

Con las colchonetas les va a explicar el deporte que más se hacía aquí "La Lucha Canaria"

Cuando José se va viene lo peor. Algunos siguen con las luchas dentro de la clase. Tienes que estar muy atenta porque se van a dar un porrazo.

Los de 1º y 2º hacen actividades del libro Trompo nº 3.

Los de Infantil trabajamos grafomotricidad y fechas de conceptos.

Cuando falta poco para salir, les dejo hacer lo que quieran (juegos simbólicos-muñecas, trajes, telas-, juegos de encajar y juegos de legos-construcciones) hasta la hora de salir.

¡Ah! como trabajamos con la familia también ellos llevan alguna ficha de normas y conductas en estos días (semana de canarias). Llevan fichas con preguntas que sus padres tienen que responder.

Ej.:

- ¿qué es el mojo picón?

- ¿qué son papas sancochadas?

- ¿dónde se baila la isa?

Los niños le preguntan y ellos le responden oralmente. A clase lo traen escrito por los padres.

CASO 16

número de alumnos 5 (4 V-1 H)

Edad 6-9 años

Asambleas. proyecto de innovación a la lectura.

Actividades de lectoescritura y de matemáticas.

Higiene buco-dental.

3.2. DIARIO/ VIÑETA 2: Estructura de una clase (apéndice 13).

¡Cuéntame la clase de hoy!

(Incidentes, anécdotas, estructura de la clase, metodología, recursos disponibles, evaluación)

CASO 01

No la realiza

CASO 02

Los niños se comportan bien más o menos y trabajamos bastante pero son bastante habladores. Se llevan bien aunque también disienten y se pelean a veces. La clase es amplia, tiene luz más o menos, dos ventanales que dan a un patio, tiene bastante material, muebles, algunas plantas, adornos, trabajos de los niños, etc. Metodología globalizadora, bastantes recursos disponibles, aunque faltan también. Evaluación continua mediante la observación y la investigación

CASO 03

*Es una clase de lenguaje.
El tema "la descripción"*

Material: entrego a cada alumno una postal partida por la mitad. Cada alumno expresará las características de su postal, para que el compañero, que tiene su mitad, pueda identificarla. Luego se unen en grupos de dos y hacen una composición escrita

CASO 04

Ambientada con la unidad didáctica que estamos dando "las vacaciones"

Horario 9- 13 horas

Entrada: Asamblea para dialogar sobre el fin de semana y también hablar de la excursión realizada al Aquasur el viernes. Hicimos dos fichas después de haberlas explicado y así se dio fin al libro. Juego con bloques lógicos para repasar formas (triángulos, cuadrados, círculos) y colores.

Recreo

Después del recreo unos ejercicios de relajación tumbados en el suelo y para terminar hicieron el gusano que consiste en arrastrarse por el suelo con la barriga.

Plastilina.

El juego del anillo (explicado durante el curso)

Para terminar jugaron en los rincones.

CASO 05

Cuando abrimos la clase, al rato un niño dijo muy alto, gritó: Sta. debajo de la mesa hay una lagartija. Todos fueron enseguida a observarla y el más atrevido la cogió y la puso sobre una mesa, allí aproveché y observamos la lagartija, estudiamos sus características. Cuando terminamos la llevamos a una pared cercana al colegio. Un niño que vive cerca de allí nos comentó que sí podía cuidarla y llevarle comida cuando saliera, ya que era pequenita y si no comía se moría.

Todos los niños después de observarla y estudiarla comentamos sus características y la dibujaron en un folio. Por lo que comprobé que fue positiva la observación directa

CASO 06

Aula de 9x6 m. Mezcla de edades (4-5 años)

Contar un cuento, ver que los niños se enteraron, doblar dos folios por la mitad hasta conseguir 16 trozos iguales, recortar el folio (uno con las manos y otro con tijeras), dibujar en cada trozo secuencias del cuento y pintar, jugar a las estampas hechas con los trozos de folios (diferentes juegos-levantarlas con la mano; todas boca abajo, ir levantándolas por parejas, con un golpe, algunos no cortan bien, para el juego de las parejas, no habian muchas, tijeras-folios-colores, ver la creatividad de los niños, en que momento del recortado se encuentran

CASO 07

Es amplia, luminosa y aireada, teniendo 6 m de largo por 9 de ancho, un total de 54.

Cuando abrimos el aula, al ratito un niño dijo muy alto. Sta hay debajo de la mesa una lagartija. Todos fueron enseguida a observarla y al menos miedoso la cogió y la puso sobre mi mesa, allí aproveché con la euforia de ellos y les expliqué lo que son los reptiles mediante la observación directa del animalito, cuando terminamos lo llevaron a una pared de piedra cercana a la escuela.

Un niño que vive muy cerca de allí me preguntó, si le podría llevar de comer cuando saliera de la clase, ya que le daba mucha pena, porque era pequeñita y se podría morir.

Todos los niños dibujaron una lagartija y la pintaron. Al tiempo me di cuenta de que todos le habían pintado, sus patas, la cola, la boca, nariz y su cuerpo escamoso óseo, es decir las características del animal, por lo que la observación y conocimiento del animal fue positiva

CASO 08

Lo primero que hicimos fue una asamblea en la que los niños cuentan lo que hacen fuera del colegio. Como hoy es lunes me han contado los paseos del fin de semana.

Luego pasamos a la escritura de algunos números y consonantes. Seguidamente les expliqué una ficha en la que el objetivo era que los niños aprendieran la simetría en los dibujos. Eran animalitos dibujados sólo la mitad y ellos tenían que terminar la otra mitad. Entre ellos había un pez y como anécdota cuento que le dije aun niño que le pintara con color el ojo al pez por dentro y me contestó: "o se lo pinto porque se queda ciego". Esto me hizo muchísima gracia.

Llega la hora del recreo. Al entrar hicimos clase de relajación, a continuación psicomotricidad, luego oyeron y escenificaron el cuento "Baina y el fuego". Al terminar jugaron hacer construcciones con trozos de madera, después celebramos el cumpleaños de un niño y ya llega la ora del segundo recreo.

Luego entrada, recogida de todo el material y salida

CASO 09

Pequeña luminosa, rural y poco adaptada a la Educación Infantil.

Esta ya contada en el apéndice nº 28.

La metodología activa participativa. Recursos: pelota, sogas, fichas, cuentos, material no fungible.

Evaluación mediante la observación

CASO 10

No contesta

CASO 11

Se encuentra en una planta baja, mide 47 m², muy luminosa y ventilada, con mesas bipersonales, cuatro armarios altos y dos bajos, dos pizarras. Mucho material socializador. ¡ideal!

Comenzamos haciendo la Asamblea, que como todos los lunes se realiza para contar aquello que más les ha gustado del fin de semana. Hoy concretamente se basó, no en las vivencias del sábado y el domingo, sino en el viaje realizado el viernes a Tenerife por "La escuela navega", cuyo itinerario elegido fue el de la Ruta de Anaga y Planetario con el Museo de las Ciencias. Ellos se centraron en las experiencias vividas y ya, estusiasmados pensando en el curso próximo para hacer la del "Loro Parque", que ya más o menos tiene información por folletos y por lo que les he contado que podrían ver. Esto nos llevó tres cuartos de hora.

Luego pasamos a completar un cuadernillo sobre el tema, que nos había facilitado el Cep de Tenerife, a modo de dibujos, pues son niños de primero y segundo de primaria.

Clima, ruta entre islas, medios de comunicación utilizados, dibujar lo que más les gustó, fauna del lugar, vegetación del lugar... al finalizar se realizaron dos murales: uno con las hojas recogidas en el lugar y otro, con las plantillas de tronco de árboles con calco, para que observaran las diferencias, esto tuvo un tiempo de dos horas restando los treinta minutos de recreo y ya la media hora final se dedicó a ensayar los bailes canarios de "El Pavo" Y "La Carraqueña" junto con una obra instrumentalizada que también tenemos, para celebrar el día de Canarias al final del curso (fiesta que no se pudo celebrar en su momento)

CASO 12

Situación con dos ventanales hacia el naciente. Tiene 56 m². Además tutoría, baño del profesor, ducha, 3 baños y 3 lavabos adecuados a la edad de los niños de 3 años.

Entrada a las 9 horas, saludo (ya es un hábito). Paso lista y como es habitual se levanta el niño-a que nombro con apellidos y nombre, deja su silla colocada. Va a sentarse a la alfombra a la pata coja, los de 4 con la izquierda y los de 3 con la derecha (trabajo la lateralidad)

Ya, todos en la alfombra explico la Tarea del día, se aclararan dudas y doy normas precisas: orden y respeto a los compañeros.

Primera tarea: psicomotricidad con aros como el día es espléndido y la temperatura agradable, hacemos la sesión en el patio. Duración 45 minutos. Luego en el mismo patio y como terminación juego de las Estatuas de sal. Hacia las 10 horas entramos, descansamos unos minutos, después de este pequeño descanso oyendo música suave, vamos al baño, lavado de manos, toma de aguas y a continuación la merienda, sacar de la mochila paño que extienden encima de la mesa para colocar la comida (yogourt, bocadillo), comen, recogen el paño doblado para sacudirlo en la papelera y limpio ya, lo doblan y lo ponen de nuevo en la mochila y el vaso lo lavan y lo colocan en su lugar (esto es una rutina que con el paso del curso se ha convertido en un hábito)

Después, juegos de mesa (puzzles, dominó...)

Hacia las 10 -10.45 horas cambiamos de actividad: Grafomotricidad (reparar la espiral en fichas) pero antes, actividades previas:

- a) caminar por la clase, agarrados de la mano formamos una espiral*
- b) hacer una espiral en el suelo con una cuerda*
- c) reparar la espiral hecha en la pizarra*
- d) hacerla en el aire*

Recreo

Picado-pegado y transparencia del número 6, dibujado y pintado de ayer.

Actividades para reforzar el número 6. Canción, formar conjuntos.. etc.

Plástica: realizar una composición libre con un triángulo, un rectángulo, un cuadrado y un círculo.

Expresión musical (los niños deben salir alegres para que al siguiente día, el ambiente sea favorable y seguro)

Salida a la 13 horas

(Metodología: activa, manipulativa, los niños estimulados participan activamente como sujetos de su propio aprendizaje, elaborando sus propias aprehensiones de la realidad)

(Evaluación: observación de a) actitudes, b) las estrategias que utiliza para una tarea y c) cómo afrontar una dificultad)

(Autoevaluación: la entrevista o diálogo y análisis y valoración)

CASO 13

No contesta

CASO 14

Situada en la segunda planta del colegio. De 20 m² de superficie. Bien ventilable, es la única cualidad positiva.

8.30 horas. La entrada al aula fue a las ocho treinta de la mañana. La primera actividad fue el diálogo libre de cada uno de ellos/as donde se ha observado, que en general apestaban los lugares de vacaciones (oidos en sus familias).

9.15 horas. Decaída esta participación colectiva he dirigido la actividad rutinaria hacia las fichas individuales: recortar, pegar objetos para el aire y la tierra. Así también completaban el paisaje con pegatinas-lateralidad en el libro-Paletas n^o 3- o hacer puntillas, líneas en la cuadrícula de 8mm (todos debían realizar las tres actividades, aunque el orden era a su antojo.

Se observó las preferencias en el orden de realización atendiendo a las diferencias individuales.

11.05 A la once salieron al recreo, interdisciplinar, ya que se reúnen con todos los demás niveles.

11.35 Taller de plegado o doblado de papel-construcción de un abanico, donde se les dio observación directa del doblado por mí y luego cada uno. Finalmente, el que lo realizaba ayudaba a otro alumno/a. Fue emocionante el que se asociaran con otro/a compañero/a para enseñarle a hacerlo y finalmente las utilizaron, pues ha habido mucho calor.

12 horas Se volvió a la normalidad al aula con la frase"... a limpiar la casa", todos colocaban el material en su sitio correspondiente: rincón del papel, papeleras...

12.15 horas Se realizó, en el grupo clase, 16 alumnos el diálogo sobre lo realizado, haciendo hincapié en que expresaran su labores preferidas, hechas hoy. Hay varios alumnos/as que no pronuncian correctamente la "z", por ello les hice jugar a los coches, conduciéndoles y produciendo el sonido característicos "rrrrrr" ¡que les encanta!. Seguidamente escucharon y bailaron las canciones de una cinta cassette que había traído Raquel (una alumna de estatura muy pequeña, pero grande y alta en atención, disciplina, participación... en todo su parentizaje). Las canciones eran tradicionales "El cochecito leré..."

12.40 horas Salida. Se les notaba felices.

Mi despedida hacia ellos/as siempre con alguna ilusión para el nuevo día "mañana". "Traeré mañanas otras canciones y caramelos". ¡Un beso para todos!

CASO 15

Alumnos de 5 años junto con 4 años, más de 1er nivel y 2º nivel. Poco espacio.

Ayer día 5 de junio al salir del colegio Cathathaysa Afonso 4 años se puso caprichosa porque quería ir a casa de Ramón a jugar con su gato.

Su madre que llevaba prisa, no la dejó y Cathaysa se fue llorando desconsolada.

Me dio mucha lástima de la chiquilla y pensé que lo mejor era que Ramón llevara su gato al colegio y así todos disfrutamos de su presencia en el centro. Además, no vendría mal ya que hace muy poco tiempo hemos terminado con los animales "como tema y unidad".

Así que no me lo pense más y el día 6-Junio-1995, Ramón fue a su casa a buscar a su gato.

La clase hoy iba a ser motivada e interesante y además como siempre globalizadora. Nuestros iban a ser personales, animales y materiales.

Ramón orgulloso con su gato se lo presto un ratito a Cathaysa y a ella se le veía muy feliz.

Nos sentamos después de realizar las rutinas diarias de la clase en un gran grupo (asamblea) y esperamos con algunas preguntas. (Torbellino de ideas). Lenguaje oral.

Preguntando yo y ellos contestan:

¿Qué come? Unos dicen pescado, leche, gofio amasado...

¿Tiene pelos? Observación directa

¿Son suaves o ásperos?. Cualidades de las cosas

¿Cuántas patas tienes? cuantificadores matemáticos

¿Nace de la barriga de la madre?

¿Es viejo o joven? conceptos

¿Es grande o pequeño? conceptos básicos

¿Huele bien o mal?

¿Le gusta estar con nosotros?

¿Dónde debe de estar?

Algunos me dicen que amarrado, yo aprovecho para decirles que los animales tienen el derecho igual que nosotros de estar libres.

Y así fueron surgiendo preguntas y respuestas, comentarios y buen humor.

Al final de esta chala, propusimos que si le cantábamos una canción se pondría muy contento y recordaría la visita al colegio.

Decidimos que era fabulosa la idea y nos pusimos a cantar.

Canción: "Estaba el señor don gato, sentadito en su tejado..." (se práctica haciendo gestos y cambiando la voz)

Jugamos a la soga de Raquel y cantamos : "uno, dos, tres y cuatro, Ramón tiene un gato con los ojos de cristal y la barriga de trapo..."

El gato ya no hay quien lo aguante y lo mandamos a casa. Estamos cansados y necesitamos descansar un poquito. Les gusta mirar las revistas que disponemos en la clase, y yo aprovecho para decirles que busquen animales con pelos, y los vayan recortando para luego pégalos en un mural de papel continuo.

Ya casi es la hora del recreo y me recuerda la otra clase que hoy íbamos a ensayar el cuento "El hada de la música" (este cuento es instrumentado)

Cuando entramos del recreo y todos estamos de acuerdo y con ganas de ensayar el cuento empezamos a jugar:

1- adaptamos el espacio

2- un grupo de niños (infantil y primero) se colocan en el centro de la clase (simulan que son animales, conejos, perros, ardillas, gatos...)

3- otro grupo (2º, 3º, 4º) son pajarillos que viven en el bosque (se colocan en un rincón de la clase)

4- un niño hace de buho (se coloca en un rincón de la clase)

5- una niña hace de hechicera (se coloca en un rincón de la clase)

6- una niña hace de hada de la música y se coloca en un rincón de la clase.

Los pajarillos tienen cada uno campanillas, crócalos, etc.

- El hada puede tener una flauta, metalófono o placas

- El buho puede tener una acarina (especie de flauta)

- La hechicera puede tener (picas...)

- Los animalillos hacen gestos

Mientras narramos el cuento, cada grupo hará lo que se dice y tocarán los que tienen instrumentos. Ej. animalillos. Suena la música del hada y todos empiezan a dormirse.

- Cuando el grupo va a preguntar a los pajarillos donde está el hada, estos tocan muy suavemente sus instrumentos y luego le contestan.
 - Se preguntan al búho y este toca el instrumento y luego le contesta.
- Al final del cuento, la hechicera le indica a los animales donde está el hada de la música y éstos van a preguntar por qué ya no toca y ellos le convencen para que vuelva a hacerlo y así podrán dormir mejor.

CASO 16

No contesta

3.3. DIARIO/VIÑETA 3: El juego (apéndice 18c).

Cuéntame alguno de los juegos que realizaste hoy en el aula. Justifica la respuesta

CASO 01

"Jugamos en el agua"

Justificación: ambiente festivo (penúltimo día de clase), excesivo calor. Llenamos de agua las "conchas" y nos pusimos alrededor. Las tocamos, las golpeamos, nos salpicamos, pasamos trocitos de corcho, hicimos pompas de jabón. Y luego un baño general con la manguera

CASO 02

Con un teléfono confeccionado por los niños con cartulina y los números pintados unos y otros dibujados, recortados y pegados. Hemos realizado un juego en que todos participaban llamándose y contestando. Marcaban cada uno el tres, al que llamaba y hacia llamadas para invitarse a merendar, ir a la playa o a algún cumpleaños, etc. Así les enseñé el manejo del teléfono y su utilidad

CASO 03

Materiales: círculos de cartulina roja de 15 cm de diámetro y círculos de cartulina azul de 25 cm de diámetro. Cuerdas largas.

Posición: las cuerdas se colocan, las cartulinas creando una asadera de círculos rojos y azules.

Representa un río. Los alumnos/as se situarán al lado de una de las cuerdas

Los círculos se dispondrán atendiendo al esquema rítmico..., los rojos representan a las corcheas y los azules a las negras. Todos los niños pasearán por una orilla del río marcando el esquema rítmico.

Cuando la profesora utilice la pandereta, los niños reaccionarán como las ranas y pasarán el río pisando sobre las cartulinas de forma rítmica. Cuando utilice las claves, los niños reaccionarán como las ardillas y pasarán el río dando pequeños saltos sobre la cartulina. El juego terminará cuando todos los participantes hayan pasado de una orilla a otra

CASO 04

Juego: Plantar flores

Como planta usted las flores a la moda, (bis)

Yo las planto con las manos

Y los niños dan palmadas con la mano. Luego las plantas con los pies, con la cabeza, con el codo, etc.

CASO 05

Hemos jugado en el "Rincón de juegos simbólicos"

El título: "La familia"

Allí los niños representaban el personaje que les gustó. Siempre observando la relación entre ellos y canalizando un poco el juego. Por ejemplo, si ellos dicen que son abuela y abuela comentarle y aclararle que representan el papel de la familia.

CASO 06

La pantomima. Consiste en que el niño se exprese con el gesto corporal, sin servirse de la palabra, por medio de movimientos que expresen sus emociones, sentimientos, ideas. Aunque no es un juego propio para niñas, lo realice para ver como reaccionaban y lograr que el niño conozca su cuerpo y movilizar sus diferentes partes, también para fomentar la observación y desarrollar ideas. Al principio consta un poco porque los niños no estaban acostumbrados, pero en otra sesión reaccionaron mejor y comprendieron mejor el juego.

CASO 07

Hemos jugado en el Rincón de Juegos Simbólicos. Título: La Familia. Donde los niños representaban el personaje que les gustaba. Siempre observando la relación entre ellos.

CASO 08

Juegos para contar. Los números hasta el nueve. Jugar a los bolos tirando con una pelota nueva botes o botellas de plástico, colocados en el suelo, en los que haya metido un poco de arena para facilitar su estabilidad. Los niños tiran por orden la pelota y cuentan colectivamente los bolos tirados por cada uno, mientras los coloco de nuevo en su lugar. Otro juego es: dibujar un círculo grande en el suelo y a una cierta distancia, una raya. Los niños se colocan por orden detrás de la raya y tiran 9 pelotas hechas con papel de plástico, procurando que queden dentro del círculo. Contar colectivamente después de cada tirada, las pelotas que ha conseguido meter cada niño en el círculo.

CASO 09

El juego que hoy hicimos fue del verano. Utilizamos unas fichas y cada niño con lo que se nombrara iba formando el laberinto hasta que perdían. El que más fichas tenía. De esta manera aprendían: las prendas de vestir, los alimentos, en especial las frutas, las vacaciones. Esta actividad es de "juego educa"

CASO 10

Un día de clase, en el que nos interesaba que los alumnos despidieran el curso con un buen recuerdo: realizamos juegos de emparejar zapatos, el zapato de cristal, juegos de corro, con los ojos vendados distinguir y reconocer lo que otro niño le daba para comer; juegos de agua y con los ojos vendados dar chocolate con cuchara otro niño.

CASO 11

*El juego de "El ciego y el lazarillo"
Se distribuyeron por parejas, un niño se hizo de ciego, cubriéndose los ojos, el otro hizo de lazarillo, que iba orientando al ciego en el espacio de la clase. El lazarillo nos hablaba, a no ser que fuera para preguntar al ciego ¿Dónde estás? ¿Te encuentras cerca o lejos de la puerta?. Si el ciego no acertaba podía mirar para ver dónde se hallaba. Se volvía a tapar los ojos y seguía el juego. Yo intentaba que le lazarillo seleccionara objetos diferentes donde se apreciaran contrastes de texturas, tamaños, temperaturas. Se combinan los roles. Y una vez finalizado el juego se comentaron las experiencias vividas.*

CASO 12

La Estatua de Sal. Un niño vuelto hacia la pared dice en voz alta: "pampa 1, pampa 2, pampa 3 y se vuelve y los compañeros que intenta acercarse a él, en ese momento tienen que quedar como estatuas, el que se mueve, vuelve a la salida. Vuelta otra vez.. Hasta que uno llega a tocar la pared. El que está de espalda corre a coger a otro compañero (si lo consigue) al que coja se queda de contador.

CASO 13

Salen de la clase cuatro alumnos. A tres de ellos se les da el nombre de un personaje de un cuento en concreto. El que queda es un personaje de otra historia.

Después de esto entran en el aula. Los demás compañeros hacen preguntas, todas las que crean convenientes, por turno y ordenadamente. Los protagonistas sólo pueden contestar "sí" o "no". Finalmente el juego consiste en adivinar de que cuento se trata, el nombre de los tres personajes principales y cual es el que está fuera de este cuento.

(Con esto trato de categorizar y generalizar fundamentalmente. A ser coherentes en las preguntas, discriminar y destacar)

CASO 14

Penúltimo día de clase.

Hoy día veinte de junio de 1995, hemos vivido en el colegio mis alumnos y yo un día relajado, tranquilo, donde desde el primer momento se les ha dado a los niños/as oportunidad para ir al rincón de clase preferido.

Y unos han preterido jugar libremente con los bloques lógicos, a los que siempre les dedicaba un elogio.

Otros jugaban con los muñecos. Algunos hacían collares de maderas, etc. Todo a libre voluntad. Como es lógico, el penúltimo día de clase.

Finalmente les propuse jugar a ¿Dónde están las llaves,...? ¡que les encanta!. Retiré las mesas y sillas hacia la pared para ganar espacio y se dividieron en dos líneas y cantaron caminado al compás hacia delante y hacia atrás la canción.

También les propuse jugar al juego del "rastreo", tumbados en el suelo, les dije "fresquito 2. Dado el gran calor que ha habido. Así sucesivamente.

Finalmente que durmieran, en esta postura de "boca abajo", porque hacía mucho calor- con la finalidad de que se relajaran antes de salir del aula hasta mañana.

Lo siento el ser directora de los juegos finales pero fue necesario. Lo digo porque la primera cualidad del juego es la libre expresión del niño/a. Las propias vivencias expresadas a su través. Lo que si hice bien fue participar con ellos/as ANIMÁNDOLES. Todos participaron con alegría.

CASO 15

1) Juego de las frases (adivinanzas)

2) El anillo escondido (les gusta bastante)

1) En gran grupo (asamblea) jugamos a adivinar que palabra o palabras de la primera frase y la segunda

Ej.: Juan viene al colegio desayunado

Juan viene al colegio aseado

María tiene un perro

María viene con un perro

Ej. Otras frases se hacen cortas y ellos le van añadiendo palabras para hacerlas más larga.

Ej. Otra frase se dice, y en la segunda se le quita una palabra y ellos tienen que adivinar que palabra es.

- Pedro va al campo con su papá

- Pedro va al campo

El que pierde y no adivina tiene que hacer algo que le diga un amigo/a

Ej. Tiene que andar a la pata coja

Tiene que andar de puntillas

Tiene que ir empujando una pelota con la cabeza (arrastrándose por el suelo)

2) El anillo escondido. En corro de pié todos. Un niño tiene un anillo y lo va a esconder, yo u otro niño cierra los ojos y el lo esconde.

Cuando abro los ojos, ellos empiezan a cantar la canción "un anillo escondido..."

La canción se canta a diferente altura de voz, según esté uno cerca (fuerte) o lejos (débil) del anillo.

Cuando se encuentra, yo o el niño que le buscó le toca esconderlo y otro niño buscarlo.

CASO 16

Explicaré una clase que hicimos los últimos días...

Este juego lo "aproveché" para saber los sentimientos de los niños sobre cómo pensaban acerca del curso que habían terminado y que querían para el próximo curso.

Utilicé el teatro de Guiñol. Los personajes eran: una niña que veía por primera vez a la escuela y los niños que habían terminado el curso. El texto fue libre y espontáneo, sin ensayo porque el objetivo lo requería así. Fue muy provechoso ya que a mi nivel hizo reflexionar.

3.4. DIARIO/VIÑETA 4: El espacio (apéndice 19 c).

Un día normal de clase, ¿cómo distribuyes el espacio en el aula?

CASO 01

- Hay unos espacios fijos: rincones o zonas de construcciones, de la casita, disfraces, zona tranquila (cuentos, descanso...), artística (plástica) y zona de encuentros. Algunas zonas cambian en función de los intereses de los niños/as y de la UD que se esté trabajando.

CASO 02

Tengo las mesas colocadas separadas para cuatro niños, tengo un rincón con los juguetes, otro con los materiales de trabajo, otro donde se orientan en gran grupo. Otro con ficheros individuales y su material individual. Además un banco donde se sienta el que quiere y mucho espacio libre en la clase para colocarse en las entradas y salidas y andar de un lado a otro. La mesa de la profesora está aparte, cerca de ellos para sentarse.

CASO 03

La distribución de la clase está hecha por zonas, talleres y rincones que permiten realizar acciones diferentes en un mismo momento (individualización), es más rica en estímulos y potencia. Desarrolla la autonomía. Para realizar la "conversación" estamos en la zona de alfombras, Para el pensamiento lógico matemático: zona de manipulación y exploración y para la psicomotricidad: zona de movimiento y desplazamiento.

CASO 04

Espacio sesorio-motriz, espacio simbólico, espacio manipulativo, espacio cognitivo, espacio descanso y espacio de gran grupo.

CASO 05

*Para asamblea y juegos manipulativos-la alfombra.
También para rincón de descanso y cuentos. Juegos simbólicos en las casitas y alrededores.
Trabajo personal. Rincón de trabajo de mesa.*

CASO 06

*El espacio en el aula lo distribuyo de dos maneras: cada niño tiene su puesto propio, en el realiza las diferentes actividades y también tengo zonas de diferentes actividades, en que los niños van pasando por todas y desarrollan distintas tareas.
Tengo más experiencia en el primer, aunque no es la más ideal. Gracias al curso de infantil me voy adentrando, con un poco de miedo en el 2º.*

CASO 07

*Para asamblea y juegos manipulativos, la alfombra.
Rincón de descanso, los cuentos.
Juegos simbólicos en las casitas y alrededores.
Trabajo personal-Rincón de trabajo-mesa.*

CASO 08

Como mi aula no es muy grande, el espacio lo tengo bastante limitado y lo distribuyo así: rincón de la casita, de la biblioteca, de plástica, de teatro y tres grupos de mesas en el centro para trabajar.

CASO 09

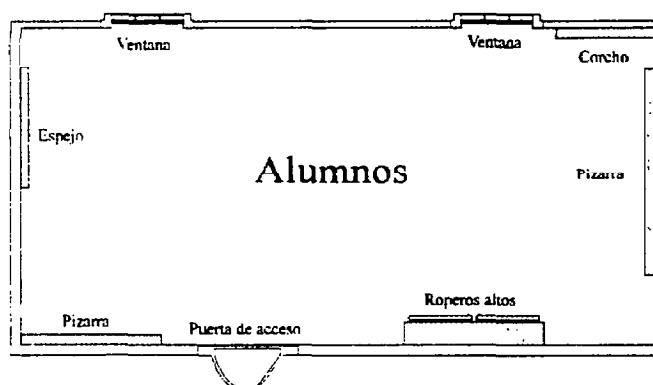
- a) espacio al fondo donde trabajamos la psicomotricidad, b) en el otro extremo las mesas y sillas para la elaboración de la ficha, c) en el centro los juegos a realizar, los legos, los puzzles, los rompecabezas.

CASO 10

Hay espacios fijos y otros que cambian en función de la Unidad Didáctica a desarrollar, el interés del momento, etc.

CASO 11

*8 alumnos de 1º de primaria
4 alumnos de 2º de primaria*



CASO 12

*zona de alfombra (lenguaje, asamblea, biblioteca, actividades colectivas)
zona de cocina
zona de tienda
mesa de trabajo individual
zona de naturaleza
zona de música
zona de construcciones.*

CASO 13

Teniendo en cuenta que imparto un 4º nivel, los alumnos se agrupan de distintas maneras: a veces por afinidad (mismo nivel de conocimientos) y a veces se agrupan los más aventajados

con los desfasados para ayudarles. Por tanto el espacio se distribuye conforme a los grupos citados anteriormente.

CASO 14

Depende del objetivo. En primer lugar van al lugar que más les agrada. Luego según los objetivos se colocaran, grupo clase o por subgrupos.

CASO 15

*Los espacios de mi clase son así:
a cada espacio le he puesto un número para detallar el día de clase.*

- 1- espacio sensorio-motor*
- 2- espacio manipulativo*
- 3- espacio cognitivo*
- 4- espacio descanso*
- 5- espacio simbólico*
- 6- espacio de las mesas de los alumnos*

Las actividades propias son:

Recibimiento y acomodación

Por todo el espacio que quiere (recibimiento) ya en su sitio para colocar sus mochilas y suéteres en sus percheros (acomodación)

- 1- Gran grito: charlas y preguntas sobre la actividad que vamos a realizar "juego"*
 - 2- Presentación de talleres y supuesta en marcha. Taller de pintura. Descubrimiento del color naranja y recoger todo.*
 - 3- Presentamos antes la grafía en la pizarra y ellos le repasan con el dedo, que ya se han trabajado en el aire, en el suelo con las sogas, etc. -en el gran grupo.*
 - 4- Descanso (2 mn o 3 mn) Después del recreo presentamos en el gran grupo de forma lúdica y participativa la ficha que vamos a trabajar*
 - 5- Juego a las casitas, a la tiendita, a vestir su muñeca, etc. Lo que quieran en el espacio del juego simbólico*
 - 6-1- preparación de la salida*
- Procuramos que salgan contentos para que vengan contentos al día siguiente.*

CASO 16

Para las asambleas en un rincón específico, para el trabajo personal se dividen dos grupos (1ª y 2ª aparte o todos juntos). Solo tengo 5 alumnos y todos de primaria. Luego tenemos la tienda, la casita, la biblioteca, plástica. En definitiva unos rincones fijos y otros dependiendo de la actividad.

3.5. DIARIO/VIÑETA 5: La psicomotricidad (apéndice 27c).

¡Cuéntame una sesión de psicomotricidad!

CASO 01

Comienzo: recordamos las normas. Explicamos pasos del circuito.

Desarrollo (gráficos sobre una cuadrupedia, reptación, equilibrios, saltos...)

Final: después de realizar varias veces el circuito hacemos el distanciamiento sobre papel continuo.

CASO 02

Se colocan los niños/as pegados en la pared, distanciados unos de otros. Estirando los brazos para rozar con la punta de los dedos a la punta de los dedos del otro niño. Luego bajan los brazos se unen un poco más se cogen las manos, levantan los brazos arriba y bajan brazos con las manos unidas.

CASO 03

Anudamos las sopladeras y se intenta que el niño todo lo verbalizado con el uso de éstas. Para ello nos ayudamos de un fondo musical y haremos que cuando la música acabe los niños se queden como estatuas y expresen qué sienten. Se introduce el juego de la canción "mi globo de colores"

- mi globo de colores
- lo puedo levantar
- azul, rojo, amarillo
- ¿de qué color será?

Todos los niños marchan en rueda cantando la canción, manteniendo elevada en una de sus manos la sopladera. Cuando vuelve a sonar la música, los niños se convierten en sopladeras y tendidos en el suelo se inflan y se desinflan.

CASO 04

Cada niño con una hoja de periódico en la mano:

1- Un mensaje suena con una música. Con la hoja de periódico el niño danza en la clase como quiera. Tu hoja se convertirá en lo que tu quieras, al sonar el pandero todos quietos y yo preguntaré ¿qué es tu hoja? dirán: un avión, una mariposa..

2- Volvemos a bailar pero al golpe de pandero pondrán las manos arriba y sin dejar de bailar debes hacer una pelota con el papel arrugándolo. Paramos la música y nos sentamos.

3- Alisamos la pelota y hacemos tiras de papel. Música otra vez y tus tiras vuelven a convertirse en lo que tu quieras. Nos sentamos y las tiras hay que rasgarlas y hacerlas pequeñitas (confetis). Cogemos los confetis en la mano y volvemos a bailar con las manos llenas y los tiramos al aire, cuando suena el pandero.

Pepito ¿qué cae? granizo, arroz, flores, lluvia...

CASO 05

Ritual de entrada

Presentar circuitos

Contención-Espera-Stop

Juego Simbólico

*Actitud Compulsiva
Distanciamiento
Ritual de Salida*

CASO 06

Seleccione un texto adecuado a la edad de los niños. Hable con los niños sobre el argumento, los personajes. Cada uno escogió su personaje. Lei el texto y se representó.

CASO 07

*Ritual de entrada
Presentar circuitos
Contención. Esquemas-stop
Juegos Simbólicos
Actitud Compulsiva
Distanciamiento
Ritual de salida*

CASO 08

*Juegos de movimientos y reposo
El juego del "Escondite inglés"
Un niño o una niña se sitúa frente a la pared, dirá: "un, dos, tres a la escondite inglés" y se dará media vuelta.
Mientras el resto de los niños caminará lentamente en su dirección. El niño al darse la vuelta tiene que encontrar a los demás inmóviles en cualquier postura.*

CASO 09

*Por ejemplo: Los Laberintos
Hacer un circuito de obstáculos utilizando el material. Por ejemplo para hacer un repaso de arriba, abajo, dentro, fuera, delante, detrás, junto, etc.
El niño va debajo de la silla arrastrándose cuando termine se sube a la mesa, salta y va a parar junto a la pizarra coge la soga y salta 1, 2, 3, 4, 5. Luego va corriendo y se mete dentro del tubo para llegar a la otra esquina a coger la pelota, da 10 botes en el suelo y la deja delante del armario, coge a su compañero de la mano y lo lleva donde él empezó.*

CASO 10

Ritual de entrada, donde se trabaja evocación, las normas, presentamos el circuito. Se realiza el circuito con momentos de contención, el Stop, la pulsión, equilibrio-desequilibrio, rastreos, saltos. Juegos simbólicos y al finalizar hacemos el distanciamiento. Ritual de salida, donde se comentan aspectos del desarrollo de la sesión, el relajamiento, etc.

CASO 11

*Tercer trimestre- niños de 5 años
El tema lleva por título "Jugando a detectives". Nos interesa destacar los aspectos atractivos de estos personajes cargados de misterio. Se les dan unas consignas para presentar el juego:
Observamos la sala buscando detalles. Por ejemplo, paso al lado de un grupo de sillas cuento las que hay, observo si alguna se diferencia de los demás y paso rápidamente a otro lugar:*

ventanas, zócalos. Hay que hacerlo muy deprisa. Al cabo de unos minutos, se interrumpe la actividad. El profesor pregunta:

¿cuántas sillas hay?

¿de qué color es la manecilla de la puerta?

¿qué hay encima del ropero?

Se repite el ejercicio observando, con más detalle y precisión "despacio, deprisa, inmóviles".

Al ritmo de pandero, los niños se desplazarán por la sala atendiendo a las siguientes indicaciones:

" un golpe de pandero: caminar despacio "

" dos golpes caminar deprisa "

" tres golpes permanecer de pie: inmóviles "

Relajación : " Los detalles de mi casa "

Situarse tumbados en el suelo boca arriba. El cuerpo debe permanecer recto, es decir con los brazos a lo largo del cuerpo con pies juntos. Ojos suavemente cerrados.

Dirigirse a los niños con voz pausada:

"inspiramos profundamente y espiramos alargando el aliento (tres veces) .Estoy en mi casa, en el centro de mi habitación. Veo con claridad la puerta cerrada y la pared ¿ qué cosas observo?, ¿hay estanterías?, ¿cómo está decorada?...me estiro... más... más. Respiro profundamente...Ya puedo abrir los ojos y sentarme. Y ya, luego se comenta ¿cómo te has sentido?, ¿he imaginado bien mi habitación?, ¿qué es lo que más me ha costado ver? "

CASO 12

No contesta

CASO 13

La sesión que voy a contar es la que cité anteriormente. Se comienza la sesión inflando el globo. Continúa lanzándolo al aire para cogerlo cuando vaya a caer. Así aproximadamente un par de minutos. Luego cada uno coge su globo y lo empieza a pasar por todas las partes del cuerpo que el profesor dice en voz alta: cabeza, cuello, brazos, piernas...

Podría continuarse la sesión poniéndose por parejas: se tiran el globo el uno al otro, lo sostienen los dos de frente, de espaldas, uno tendido en el suelo y el otro le pasa el globo por todo el cuerpo, etc.

La sesión podría acabar con la canción: "un globo, dos globos, tres globos..."

CASO 14

En la cancha durante una hora, en principio he trabajado el objetivo: Dominar la impulsividad y la agresividad. Contenido conceptual: pedir una cosa (por favor. Actividades: acercarse, alejarse, volar. Gritando ¿me prestas tu pelota? ¿por favor?. Al entregársela y salir volando el otro contesta.

20 mn Muchas gracias y así sucesivamente

20 mn Seguidamente dejarles jugar libremente y observar su originalidad y participación.

Material disponible: pelotas, aros y cuerdas.

10 mn en último tiempo a la llamada del tambor acercarse y al cesar alejarse.

10 mn Antes de ir al aula de nuevo, ejercicios de relajación. La Estrella, las cabezas juntas y luego ir tocando los pies, brazos, cabeza. ¿cuánto pesa tu brazo?

CASO 15

Ritual de entrada

Los niños y niñas al empezar la sesión y después de quitarse los zapatos, se sientan alrededor del gran grupo o asamblea. La maestra (yo) con ellos y se establece la primera comunicación organizada de la sesión. Este ritual es para invitarle al juego, y en algunas ocasiones (en nuestra clase) para saludarlos.

Recordamos las normas (no hacer dano a nadie, no destrozamos el material ni el trabajo de los demás, etc.)

Recordamos la sesión anterior, lo del Stop con que jugamos, etc.

Exponemos los materiales y vemos que podemos hacer con ellos

Que se comuniquen entre ellos. Que escuchen al otro y que mientras esperan su turno pueden reelaborar su mensaje.

Realizamos distintas actividades de atención, ritmo, etc. para preparar el cuerpo y embestir y ver lo fuerte que estamos derribando los cojines (muro), o la montaña de cojines.

Después del ritual de entrada pasamos a la Pulsión.

Se hace una pared de cojines o con una colchoneta con el fin de que los niños pongan todas sus fuerzas y su deseo en derribar, en destruir lo que el adulto ha construido y, algunas veces de manera simbólica al adulto que se coloca detrás del muro. Es el momento privilegiado donde se reencuentra el soma y el psique, ya que se opina que ésta libera lo tónico emocional y favorece al crecimiento del pensamiento.

CASO 16

1- Pequeña Asamblea en donde conversamos y preparamos lo que vamos a realizar en la sesión. Preparación para salir con ejercicios de hacer fuerza con su cuerpo

2- Realizar un circuito donde se toquen aspectos sensoriomotrices

3- Se disfrazan con telas y ropas para que jueguen libremente

4- dibujan individualmente en un folio lo que han sentido durante la sesión

5- despedida con conversación sobre la sesión.

3.6. DIARIO/VIÑETA 6: El tiempo (apéndice 28 c).

¿Cómo estructuras temporalmente el día de hoy?

CASO 01

- Llegada (recibimiento, primeros contactos)
- Asamblea (nos encontramos en la alfombra)
- Rutinas (saludos, control de asistencias, qué tiempo hace hoy)
- Organización de rincones
- Actividades en los diferentes rincones (actividades individuales y en pequeños grupos)
- Tiempo para comer
- Recreo (las actividades después del recreo varían: talleres, psicomotricidad, cuentacuentos)
- Reflexión-valoración de los rincones
- "El cuento"
- Actividades del cuento
- Ritmo
- Canción

CASO 02

- 1ª hora. Diálogo con todos los niños de la clase
- 2ª hora. Psicomotricidad. Explicación del Tema, poesía y elaboración de fichas.
- 10.30 horas. Recreo
- 11 horas Trabajo de Matemáticas y Lectura
- 12 horas Salida
- 2 horas. Entrada. Trabajos pendientes de la mañana
- 2.30 a 3 horas. Elaboración de murales del tema de la quincena
- 3-3.30 horas observación de un vídeo
- 3.30 a 4 horas Puesta en común y resumen.

CASO 03

- 9-9.15 Entrada, saludo, conversación individual. Tareas de rutina: candelario
- 9.15-10.15. Lenguaje oral: en asamblea conversación sobre lo que hizo el día anterior.
- Canciones, Adivinanzas
- Lenguaje escrito
- Ficha, preescritura
- Juego en rincones
- Ficha-letra
- 10.15-11 Medio Físico y Social (animales salvajes)
- 11 a 11.30 Recreo
- 11.30- 2.45 Actividades de relajación y descanso. Actividades de rutina
- 12.45-14 Música, Plástica (dibujo-recomponer el puzzle)

CASO 04

- Organización del tiempo
- 1/3 Puesta en común
- 1/3 Rincones
- 1/3 Actividades gran grupo: música, psicomotricidad.

CASO 05

Recibimiento
Actividades en talleres
Reunión corta, con juegos y canciones
Actividades motrices- patio o sala de juego
Vuelta a la tranquilidad
Actividades en talleres de nuevo
Canciones y juegos infantiles
Preparación para la comida o despedida
Tarde
Desvertirse
Preparación para la siesta
Canciones
Juegos libres o dirigidos.

CASO 06

Entradas-Saludo-Conversación-Actividades-Reunión por grupos (de 4 a 5)- Recreo-Actividades
Motrices-Vuelta a la tranquilidad-Canciones
9-9.15 Entrada y Saludo
9.15-9.30 Conversación
9.30-10.30 Actividades en el aula
10.30-11 Reunión por grupos (15 minutos para cada grupo)
11- 11.30 horas Comida y Recreo
11.30-12.15 Actividades Motrices (en el patio)
12.15- 12.30 Vuelta a la tranquilidad
12.30- 1 Oír música y cantar canciones ya dadas

CASO 07

Recibimiento
Actividades en talleres
Reunión corta con juegos y canciones
Actividades motrices en el patio o sala de juegos
Vuelta a la tranquilidad
Actividades en talleres nuevamente
Canciones y juegos infantiles
Preparación para la comida o despedida
Por la tarde
Divertirse
Preparación para la siesta
Canciones
Juegos libres o dirigidos

CASO 08

Horario de verano de 9 a 13 horas
9-9.30 horas - 1º Asamblea
9.30-10 horas- 2º Escritura de números y consonantes
10-10.30 horas - 3º Fichas del libro
10.30-11 horas -4º Primer recreo

11-11.30 horas -5º *Relajación*
 11.30-12.15 horas -6º *Audición y escenificación del cuento*
 12.15-12.45 horas -7º *Juegos con puzzles, 8º Modelado con plastilina*
 12.45-1 horas -9º *Segundo recreo, 10º Entrada del recreo, recogida del material y salida.*

CASO 09

Por secciones

El primer cuarto de hora libre, que el niño se relaje (el que lo necesite)
 9.15-10 horas *Asamblea incluyendo juegos*
 10-11 horas *Psicomotricidad, cambiando constantemente de ejercicios ya programados*
 11-11.30 horas *Recreo*
 11.30-12 horas *Confección de Fichas, trabajos en el aula*
 12-12.30 *Juegos con los legos, juegos y un poco libre*
 12.30-1 horas *en los rincones pintando, picando, pegando, recortando, dibujando*
 1-1.30 horas *Plastilina*
 1.30-2 horas *Cuentos, dramatizaciones o cantar.*

CASO 10

Llegada: conversaciones con los padres y niños
Asamblea: donde trabajamos con los niños el saludo, lo que les ha pasado. Trabajo día anterior.
Pegaron las letras y el dibujo en la portada
 9.45-11 *Colorearon dibujos con temas canarios y realizaron distintas pintaderas con plastilina*
 11-11.30 *Recreo. Los alumnos de 2º etapa habían realizado en las dos horas anteriores un taller de Cocina Canaria y fueron invitados, los más pequeños para que vieran lo que habían preparado. Por supuesto, que contribuyeron a consumir los platos que habían cocinado.*
 11.30-12.15 *Se ensayaron los dos bailes canarios, que al día siguiente se harían*
 12.15-13 *Se ensayó la obra instrumentada "Una noche de Abril", basada en una leyenda canaria.*
(Al día siguiente, se celebraba el Día de Canarias con la fiesta de Fin de Curso, en su momento no se hizo por circunstancias que no vienen al caso)

CASO 12

9-9.5 horas. *Entrada*
 9.5-9.15 horas. *Lista .. y a la pata coja a la alfombra*
 9.15-9.20 horas. *Votación para decidir a que vamos a jugar*
 9.20-9.50 horas. *Juego de Construcción*
 9.50-10.05 horas. *Cuento*
 10.05-10.25 horas. *Dibujar el cuento, pintar y explicar lo que han hecho en forma individual*
 10.25-10.35 horas. *Grafomotricidad*
 10.35-11 horas. *Lógica-matemática*
 11-12 horas. *Higiene-Merienda-RECREO*
 12-12.5 horas. *Higiene-Merienda-RECREO*
 12.5-12.30 horas. *Medio físico-social*
 12.30-12.45 horas. *Juegos de mesa*
 12.45-1 horas. *Ritmo y educación musical.*

CASO 13

1º hora *Lengua*
 2º hora *Matemáticas*

3º hora Matemáticas y Recreo
 4º hora Conocimiento del Medio
 5º hora Plástica.

CASO 14

En primer lugar se tiene en cuenta la adaptación con actividades de expresión libre de sentimientos, deseos. En segundo lugar se les canaliza hacia actividades de observación, manipulación. En las que aumentamos un poco el tiempo, ofreciéndoles varias opciones en la elección de actividades. Diciéndoles que pueden hacerlas en el orden preferido, para de otra forma ayudarles en el tiempo y que no se cansen. Ej. pintar, recortar y pegar-jugar con la plastilina-construcción y encerado. Para decirles que hay que realizarlas en un determinado tiempo. Al final de los 4 años es posible.

Recreo 30 mn. Juegos interdisciplinarios.

Al volver al aula, ficha individual demás profundidad. Selección de problemas-secuenciación temporal- y finalmente: escuchar música, cantar, teatro actividades placenteras y recreativas al 100%.

CASO 15

Teniendo en cuenta si el niño se aburre o no con las actividades que tenía prevista, es como estructuro temporalmente el día.

8.30-8.45 horas. Recibimiento y acomodación

8.45-9 horas. Preguntamos en la Asamblea o gran grupo lo que se me ocurrió sobre el periódico ¿qué es?, ¿para qué se lee?, ¿para qué puede servir un periódico? ¿has visto algún periódico?

9-9.45 horas. Psicomotricidad

9.45-10.15 horas. Hábitos de higiene y desayuno

10.15-10.30 horas. Cepillado de los dientes

10.30-11.15 horas. Recreo

11.15-11-25 horas. Entrada recibimiento (beber agua, anécdotas, quejas)

11.25-11-40 horas. Presentar alguna ficha de forma lúdica y participativa de manera que sepan realizarlas individualmente. Ej. colorear dibujos, unir los puntitos, repasar con la cera

12.5-12.15 horas. Realización de la ficha

12.15-12.35 horas. Recordamos la adivinanza (técnica de estudio-memoria), cantamos la canción

12.35-13.10 horas. Presentación del taller y la puesta en práctica. Taller de pinta "descubrimiento del color gris"

13.10-13.20 horas. Recogida y control de talleres

13.20-13.30 horas. Preparación de Salida

Se irán contentos para que mañana regresen contentos a la escuela.

CASO 16

El horario lo tengo organizado atendiendo primero a la agrupación de los alumnos (dos de 2ª, uno de 1ª y 2 con n.e.e.) y luego la distribución de las actividades. Mi horario es muy flexible pues al tener dos niños con n.e.e. me tengo que amoldar bastante a ellos, pues son intereses, necesidades y ritmo de aprendizaje son muy variados. Tengo que hacer un horario general y luego uno particular para cada uno de ellos en momentos determinados, como puede ser para actividades de Lenguaje y Matemáticas.

Horario de la jornada general:

8.30-9.30 horas. Calendario, noticias, expresión oral

9.30-11 horas. Lenguaje y Matemáticas

11-11.30 horas. Recreo

11.30-11.45 horas. Higiene bucal

*11.45-13 horas. Conocimiento del Medio, Música, Plástica, Expresión Escrita, Educación Física
(2 veces en semana)*

13-13.30 horas. Juegos Libres