

## ANEXO III

### ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

#### III.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

La Educación Infantil es una etapa fundamental para la vida y esencial en la formación, ya que se trata del periodo educativo en el que se asientan las bases para los aprendizajes posteriores, en la cual se adquiere la autonomía, hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán el resto de la vida. Por ello, los aspectos metodológicos deben ser elegidos adecuándose a las características de los niños y de las niñas de estas edades, adquiriendo una gran relevancia.

La **figura docente** que permita estrechar lazos entre el niño, la niña y la persona adulta será muy importante, no solo a nivel social y emocional, sino también como modelo educativo y de conducta, por tratarse de una etapa en la que la imitación para el aprendizaje, juega un papel importante.

Deberemos adecuarnos al **nivel evolutivo** del alumnado y prestar especial atención a la **atención a la diversidad**, ya que cada niño y niña tienen unas capacidades y necesidades diferentes, por lo que se adecuarán las propuestas pedagógicas a los distintos ritmos de aprendizaje.

Para que los **aprendizajes sean significativos**, será necesario el papel activo del alumnado, y por ello se deben proponer diversidad de actividades en las que ellos sean los protagonistas, y no meros espectadores. Tocar, probar, experimentar, oler, escuchar, sentir, imitar... En definitiva, vivenciar distintos tipos de experiencias.

Se favorecerán **diversas agrupaciones**, en el aula y en el centro, para desarrollar el ámbito social de los niños y de las niñas, los sentimientos y las emociones que promuevan distintos aprendizajes, y la interacción con sus iguales, es un objetivo educativo y un recurso metodológico de primer orden.

Además de las experiencias sociales, **interactuar con diversos materiales** es muy enriquecedor para el alumnado, no solo con juegos y juguetes, sino con diversidad de elementos de la vida cotidiana y del entorno que nos rodea, acercando también de ese modo a los niños y a las niñas a la naturaleza.

El **juego** será un factor esencial para el desarrollo correcto del niño y de la niña. Se combinará el juego dirigido, guiado por el adulto o la adulta a través de reglas y pasos, con materiales y propósitos definidos, con el juego libre que surge en los niños y en las niñas de forma espontánea, y a través del cual expresan lo que pasa en su interior, ayudándoles a comprender su propia experiencia, ya que está guiado por su imaginación. Este juego simbólico, se nos presenta como una gran fuente de información cuando somos observadores del mismo.

#### *Especificaciones para niños y niñas de cero a un año*

Durante el primer año de vida, todas las actividades que se realizan con los niños y con las niñas en la escuela o centro infantil tienen intencionalidad educativa. La intervención coordinada de los educadores y de las educadoras deben orientarse a que los más pequeños vayan desarrollando las capacidades que se concretan en los objetivos, competencias y saberes del ciclo, de forma que se asegure la continuidad y progresión de su desarrollo.

La intervención educativa deberá:

*Dar respuesta a las necesidades básicas de cada uno, que no se restringen a las necesidades biológicas de alimentación, higiene y descanso. Para el bebé o la bebé son igualmente necesarias la seguridad, la relación y comunicación, el movimiento y exploración, el juego, el afecto y la estimulación. La intervención debe orientarse a que empiecen a descubrir su cuerpo y las personas y objetos de su entorno más próximo, a controlar sus movimientos para gatear, caminar, coger objetos y manipularlos, a expresar mediante el llanto,*

emisiones vocales, movimientos, gestos y primeras palabras algunos de sus deseos y necesidades básicas de bienestar y salud, de juego y de relación.

*Realizarse a través de las rutinas en torno a la comida, el sueño, la higiene, el juego, etc., que contribuyen a ofrecer al pequeño un marco estable y seguro, a la vez que responden a sus necesidades.* Pueden ser consideradas como ejes globalizadores en torno a los que articular la acción educativa y trabajar contenidos de distinto tipo. El educador o la educadora deben aprovechar los momentos de alimentación e higiene para relacionarse y establecer vínculos afectivos con el bebé o la bebé, para jugar con él y con ella, hablarle, acariciarlo o acariciarla, sonreírle, etc. La aceptación y la experimentación de sensaciones agradables mientras el educador o la educadora cambian o alimentan, el gusto por estas actividades, junto a los primeros intentos de colaborar en su resolución, constituyen el primer paso en el desarrollo de hábitos de salud y bienestar que ocupará toda la etapa. Los niños y las niñas manifiestan sus necesidades utilizando los medios de expresión a su alcance (llanto, movimiento, gestos, vocalizaciones, etc.), perciben la sensación de bienestar y/o malestar, según hayan sido satisfechas o no. Para ello, el educador o la educadora han de estar atentos a las expresiones de cada bebé, interpretar su llanto, gestos o movimientos y responder a ellos. En la satisfacción de las necesidades de higiene, alimentación y descanso, los educadores o las educadoras deben respetar los ritmos individuales de cada bebé y sus experiencias previas en la familia.

*Facilitar la estimulación.* El educador o la educadora deben facilitar que utilicen todos sus sentidos y experimenten sensaciones diversas en la exploración de sí mismos y de sí mismas (por ejemplo, mirando y tocando su mano), de los demás (tocando su boca, pelo, etc.) y de su entorno (cogiendo, tocando, mirando, escuchando, chupando, tirando los objetos, desplazándose por el espacio, etc.). Mediante la experimentación de movimientos y posturas diversas, empezarán a controlar su cuerpo e irán adquiriendo habilidades motrices nuevas tales como levantar y controlar la cabeza, girar el cuerpo estando tumbado, sentarse, arrastrarse, gatear, ponerse de pie y caminar. Para potenciar esta experimentación es fundamental vestirlos con ropas cómodas, proporcionarles espacios cálidos y amplios, mobiliario adecuado, objetos variados y atractivos de diversas formas, texturas, tamaños, colores, etc., que favorezcan su curiosidad e iniciativa por la exploración y manipulación de los mismos.

*Utilizar la comunicación y el lenguaje.* Los pequeños se comunican únicamente mediante sonidos, ruidos, sonrisas y lloros, pero es importante que las personas adultas que se relacionen con ellos y con ellas utilicen el lenguaje verbal. Por lo tanto, las palabras que los educadores o las educadoras les dirijan, la atención que muestren a sus gritos y balbuceos, la forma en que les sonrían y les correspondan serán imprescindibles para el buen desarrollo de sus capacidades cognitivas y lingüísticas. El uso del lenguaje por parte del educador o de la educadora en sus interacciones con los bebés y las bebés posibilita que empiecen ya en su primer año de vida a descubrir la función comunicativa del lenguaje oral y que hacia el final de este período utilicen sus primeras palabras. Es fundamental potenciar el interés de los niños y de las niñas por participar en situaciones de comunicación y juegos de interacción social con los educadores, con las educadoras y con sus iguales. El propio cuerpo es el vehículo de comunicación y relación más importante, al tiempo que, mediante el movimiento y exploración, el bebé o la bebé van desarrollando sus habilidades perceptivo-motrices y cognitivas.

*Potenciar sentimientos de seguridad y confianza.* Debe primarse la calidad de la relación que se establece entre el educador o la educadora y cada bebé, que debe incluir también el afecto y el cariño que se le muestra, cómo se juega, cómo se le habla, se le acaricia, etc., en un contexto que puede y debe ser gratificante para ambos. En estas situaciones, el lenguaje verbal y no corporal del educador o la educadora actúan como verdaderos motores del desarrollo y contribuyen a la evolución armónica de los pequeños. La proximidad física de los educadores y de las educadoras, su habla tranquila y afectuosa, su atención para ofrecer a cada uno las cosas que le gustan y satisfacer sus necesidades, la estabilidad y el orden en el entorno, son algunos elementos que favorecen la sensación de seguridad y confianza en el bebé o la bebé.

*Favorecer la relación entre las familias y los educadores y las educadoras.* Cuando el bebé o la bebé llegan por primera vez al centro de Educación Infantil, la relación entre la familia y los educadores y las educadoras cumple la función esencial de tranquilizar a los padres, madres, tutores, tutoras legales respecto a la estancia de los bebés y de las bebés en el centro y la de planificar su colaboración para que la adaptación transcurra de forma óptima. En este sentido, es conveniente que la asistencia del bebé o de la bebé al centro se produzca de una forma progresiva, de modo que durante los primeros días y durante un tiempo limitado esté presente el padre, la madre u otra persona familiar para el niño o la niña; así, el educador o la educadora podrán conocer el modo en que interaccionan con el bebé o con la bebé y estos y estas irán adaptándose paulatinamente al nuevo entorno, al educador, educadora y a los otros niños y a las otras niñas. Esta relación contribuye a informar a ambos del funcionamiento de las rutinas y de las pequeñas incidencias que se suceden tanto en el contexto escolar como en el familiar y permite el establecimiento de acuerdos mutuos y de enriquecimientos recíprocos en la labor educativa, a la vez que es insustituible para proporcionar a las familias la seguridad de que su hijo o hija están siendo adecuadamente educados y estimulados.

### **III.2. Diseño de situaciones de aprendizaje**

La adquisición efectiva de las competencias clave se verá favorecida por el desarrollo de una metodología que reconozca a los niños y a las niñas como agentes de su propio aprendizaje. Para ello, se propone diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas e integradoras, bien contextualizadas y respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones y que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa.

El diseño de las distintas situaciones de aprendizaje, queda plasmado en las programaciones didácticas, entendiendo estas como un documento vivo y en constante cambio, que los docentes debemos modificar y adaptar en función de las capacidades, dificultades, necesidades e intereses de nuestro grupo-clase.

Las situaciones de aprendizaje deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del niño o de la niña, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de lo aprendido en las tres áreas de conocimiento en las que se organiza la etapa, a partir de la realización de distintas tareas y actividades. Para partir del diseño de una situación de aprendizaje deberemos conocer en primer lugar, ¿Qué sabe nuestro alumnado? Para ello, nos serviremos de las evaluaciones iniciales, que nos sirven como referente para la recogida de información y punto de partida para conocer el nivel de desarrollo en que se encuentra cada alumno o alumna. Más concretamente, nos serviremos de la observación como instrumento de evaluación en asambleas, juego libre y actividades de iniciación, así como las lluvias de ideas para conocer sus fortalezas y debilidades en torno al área y a los conocimientos que pretendemos trabajar.

Asimismo, deben partir del planteamiento claro y preciso de los objetivos que se esperan conseguir y cuyo logro suponga la integración de un conjunto de saberes básicos. Además, deben proporcionarse escenarios en los que se favorezcan distintos tipos de agrupamiento, desde el individual al trabajo en grupos, para que el alumnado pueda asumir responsabilidades individuales, y trabajar de manera cooperativa para afrontar la resolución del reto planteado.

Estas situaciones favorecerán la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del niño o niña, en función de su progreso madurativo. En su diseño, se debe favorecer el desarrollo progresivo de un enfoque crítico y reflexivo, así como el abordaje de aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, el respeto a la diferencia o la convivencia, iniciándose en la gestión de las posibles situaciones de conflicto mediante el diálogo y el consenso. De igual modo, se deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales de los niños y de las niñas, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión.

Para el diseño de situaciones de aprendizaje se pueden tener en cuenta varios aspectos:

El fin de la situación de aprendizaje debe ser el desarrollo de las competencias clave a través de las competencias específicas cuyo grado de desarrollo será informado por los criterios de evaluación asociados a dichas competencias específicas. Por tanto, como primer paso es necesario concretar las **competencias específicas** que la situación de aprendizaje pondrá en marcha y mediante qué criterios de evaluación se va a valorar.

Deberemos seleccionar los **saberes básicos**, es decir, los conocimientos, destrezas o actitudes a trabajar en la o las actividades propuestas (decidiendo si se trata de una actividad puntual para reforzar o afianzar algún concepto, o si por el contrario se trata de una unidad didáctica o proyecto que implique una secuenciación de actividades), y cuyo aprendizaje es básico para la adquisición de las competencias específicas que hemos concretado.

Si se decide que se trate de una **secuenciación de actividades**, habrá que contemplar cuales son de iniciación o introducción, las cuales deben ser especialmente motivadoras, planteando un reto o problema que despierte en los niños y en las niñas la curiosidad por el tema a trabajar; actividades de desarrollo donde se trabaje el aspecto elegido de diversas formas, y por último las actividades finales, que nos sirvan de evaluación y control de lo que hemos conseguido realmente con toda la secuenciación llevada a cabo.

De cada actividad deberemos planificar:

**Temporalización:** Siendo conscientes del número de sesiones que va a ser necesario para llevar a cabo cada propuesta, y adaptándonos a los ritmos individuales de cada niño y niña. Pueden ser actividades como talleres que ocupen varias sesiones u otras más cortas que se puedan realizar en una sola sesión. En Educación Infantil, las necesidades en la temporalización de actividades son enormes, puesto que el nivel de autonomía entre los niños y entre las niñas de 1 año y los de 5 años no son comparables.

**Espacios:** Deberemos de contar con todos los espacios del centro, así como fuera de este, pues todos ellos son motivadores y no deberemos limitar nuestras propuestas al uso del aula. Se necesita planificación espacial, ya que en los espacios comunes es posible tener que reservar el espacio para no solaparse con otro grupo (psicomotricidad, sala de ordenadores, biblioteca, hall, pasillos...).

**Metodología:** Lo fundamental en cuanto a la metodología es que sea lúdica y motivadora para los niños y para las niñas, que ellos y ellas sean los protagonistas activos del aprendizaje y les permitamos experimentar y tocar para que se utilicen el mayor número de sentidos. Además, si los niños y las niñas perciben las actividades como un juego, se van a sentir mucho más atraídos por ellas.

**Agrupamientos:** Otra de las decisiones que deberemos tomar en relación con el diseño de nuestras situaciones de aprendizaje son los agrupamientos que queremos realizar el alumnado. Si es trabajo en gran grupo (canciones, asambleas, teatros...); trabajo en pequeños grupos (en los que se pueden utilizar los de los rincones del aula), trabajo en parejas, o si se trata de trabajo individual. Esto irá en función de si nuestros objetivos marcados para las actividades están vinculados con el aprendizaje cooperativo o si por el contrario queremos ver más las capacidades individuales.

**Recursos:** Los recursos se componen de dos categorías diferenciadas. Por un lado, los **recursos materiales**, debiendo prever todo aquello que vayamos a necesitar para el desarrollo de cada una de las actividades y abasteciéndonos de lo necesario para llevarlas a cabo. Por otro lado, los **recursos humanos**, si se trata de actividades individuales que supongan previsiblemente mayor dificultad, deberemos de programarla y temporalizarla en sesiones en las cuales podamos contar con maestras y maestros de apoyo en el aula. Del mismo modo que si se trata de una excursión o salida al entorno cercano, deberemos de comunicarlo al centro y solicitar el acompañamiento de otras personas adultas para realizarla.

**Evaluación:** Este apartado también se compone de dos vertientes, por un lado, la evaluación del alumnado, para la que podemos apoyarnos en la forma en que han desarrollado las actividades propuestas los niños y las niñas, así como en todo lo que hemos observado en el proceso y las anotaciones que hemos podido ir realizando de cada uno de ellos y de cada una de ellas. En Educación Infantil, no importa tanto el resultado final de la actividad, sino el cómo la han llevado a cabo, el esfuerzo que han hecho y la evolución que van mostrando. Los **criterios de evaluación** serán los referentes que indicarán el nivel de desempeño esperados en el alumnado en la situación de aprendizaje y/o actividades propuestas, y que están referidos a las competencias específicas que se han puesto en marcha. Por otro lado, en la evaluación de la propia práctica docente, deberemos plantearnos aspectos en torno a si las actividades han sido lo suficientemente motivadoras para los niños y niñas, si realmente han ayudado a que los niños y las niñas consigan los objetivos planteados, si las estrategias metodológicas eran las adecuadas, si había suficiente material para todos, si el nivel era adecuado y si nos permitía adaptarnos a las necesidades individuales y a sus ritmos, entre otras muchas cosas.

Con el objetivo de garantizar la inclusión, las planificaciones de las actividades propuestas contemplarán la **diversidad del alumnado** y la adaptación de todas aquellas propuestas para que todo el alumnado tenga accesibilidad al aprendizaje evitando frustraciones, y así mismo prevenir también que sean tan sencillas que les causen aburrimiento. El diseño de situaciones de aprendizaje atendiendo a la diversidad, supone aceptar las diferencias individuales, valorarlas y enriquecerse de ellas. Todos los alumnos y alumnas poseen capacidades y talentos que desarrollar.

En definitiva, el diseño de las diversas situaciones de aprendizaje propuestas a los niños y a las niñas debe de estar lejos de la improvisación, y ser consensuadas con el resto del equipo docente, ya que hay que trabajar en estrecha coordinación horizontal y vertical.

### III.3. Ejemplos de situaciones de aprendizaje

#### **Ejemplo 1: Situación de aprendizaje relacionada con nociones matemáticas**

La adquisición de las nociones aritméticas implica recurrir tanto a su representación oral como escrita, favoreciendo que la primera toma de contacto de los niños y de las niñas sea a través de una representación oral.

La situación que se describe a continuación, es una adaptación de las propuestas encontradas en dos de los manuales referencia en Didáctica de las Matemáticas: Chamorro (2003) y Aguilar et al. (2010) para el segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta situación se pretende desarrollar el concepto de cardinalidad de una colección y el ordinal de un determinado objeto.

Esta situación está vinculada a la **competencia clave** STEM, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Asimismo, se relaciona con las **competencias específicas** DEE.1 y DEE.2 del Área 2, y CRR.2. del Área 3. En relación a los **saberes**, la situación pone en marcha los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes: cuantificadores básicos contextualizados y funcionalidad de los números en la vida cotidiana, ambos correspondientes al saber A (Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios) del Área 2, y otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números... correspondiente al saber C (Comunicación verbal oral. Expresión-comprensión-diálogo) del Área 3. Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: Emplear los cuantificadores básicos más significativos en el contexto del juego y en la interacción con los demás; utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen; e interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás.

A continuación, se presenta la descripción de la situación, acompañada de aquellos aspectos que el maestro o la maestra puede valorar:

**Primera fase:** Disponemos de una colección de cajas de cerillas en las que existe un hueco en un lateral. Pedimos a los niños y a las niñas que tomen palillos de un bote que se sitúa en el extremo opuesto del aula e introduzcan uno y solo uno, en todas y cada una de las cajas. Es importante, que el material del que esté hecho la caja impida el control visual continuo en el desarrollo de la actividad, es decir, no puede percibirse con una sola mirada, en el transcurso de la actividad, lo ya realizado y lo que queda por realizar.

El maestro o la maestra puede valorar lo siguiente:

1) El niño o niña pueda realizar tantos viajes como desee para coger tantos palillos como cajas de cerillas se presentan. Esto no favorece la acción de contar, pero permite el desarrollo de diferentes estrategias: coger un palillo en cada viaje, coger la cesta completa sobrepasando el número de cajas, formación de pequeños grupos de palillos, entre otros. Con ello, los niños y las niñas comienzan con el uso de diferentes técnicas que utilizarán posteriormente cuando sí sea necesario contar: marcar las cajas que ya tienen un palillo, formar una hilera con las cajas, separar las cajas que ya tienen palillo de aquellas que no lo tienen, entre otros.

2) El niño y la niña pueden realizar un único viaje. En este caso debe realizarse un doble conteo. En primer lugar, se contará el número de cajas de cerillas existentes y, en segundo lugar, se construirá un conjunto con el número de palillos necesarios a través del conteo. Posteriormente, para que cada caja de cerillas contenga un único palillo, podrán utilizarse alguna de las técnicas anteriormente descritas: marcar las cajas que ya tienen un palillo, formar una hilera con las cajas, separar las cajas que ya tienen palillo de aquellas que no lo tienen, entre otros.

**Segunda fase:** Estas mismas cajas, las colocamos en fila y solicitamos a un niño o niña que coloque un palillo en su interior. En primer lugar, se le solicita que emita un mensaje escrito al resto del grupo/clase indicando dónde está este palillo escondido. Posteriormente, se solicita al grupo receptor del mensaje que lo interprete y determine en qué caja se encuentra.

El maestro o la maestra puede valorar lo siguiente:

1) Las estrategias que se utilizan para determinar el número total de cajas: si se cuentan antes de dibujarlas, si se dibujan una a una, si por el contrario no existe un dibujo de las cajas y el niño o niña utiliza otro tipo de codificación, entre otros.

2) Las estrategias para expresar la posición del palillo (si recurre al conteo), identificación de la primera caja de la seriación.

3) El tipo de codificación utilizado por el niño o niña para indicar la caja en la que se encuentra el palillo: uso del trazado de las cifras, códigos con numeraciones primitivas icónicas, entre otros.

Al acabar cualquiera de estas fases, se inicia un proceso de validación sobre si la actividad se ha realizado de manera correcta o no. En ella, los niños y las niñas pueden comprobar por sí mismos y por sí mismas si la tarea se ha realizado correctamente constatando si en cada caja hay un único palillo en la primera fase o comparando la posición de las cajas donde están los palillos en las dos filas, todo ello sin necesidad de recurrir a la autoridad del maestro o la maestra para decidir sobre la validación de la misma y si el mensaje emitido era correcto o no, fomentando de esta manera su autonomía.

Estas distintas fases pueden ser desarrolladas más adelante a lo largo de la etapa empleando otros números, y modificando ligeramente el diseño de la situación, incorporando la noción de comunicación escrita a la primera fase, donde aparece el número como cardinal de una colección, o bien planteando una tarea similar

a la de la segunda fase, donde aparece el número como ordinal de un elemento de una colección ordenada, pero en ese caso, sin necesidad de emitir ningún mensaje escrito u oral y de manera individual.

La información necesaria para realizar los procesos de evaluación se obtendrá principalmente a través de la observación continua y sistemática.

### **Ejemplo 2: Situación de aprendizaje para mejorar la pinza (motricidad fina)**

El control progresivo de la pinza y la coordinación óculo-manual que ello implica son aprendizajes básicos para desarrollar la autonomía en los niños y las niñas que les favorecerá cada vez más las actividades cotidianas. El desarrollo de los músculos más pequeños es el último en adquirirse. Desde el aula, podemos proponer diversas situaciones de aprendizaje que favorezcan un control más preciso de estos músculos y que finalmente les prepare para una sujeción firme del lápiz para el paso a Primaria.

Así pues, el trabajo de la motricidad final a través de la pinza, repercute de forma directa con la Competencia Clave **CPSAA**, facilitando la autonomía, ayudándoles a desenvolverse en el entorno y con el control del uso de los objetos. También la **CE**, ya que, con la presentación de nuevos materiales, la imaginación y la disposición a indagar y probar a través del juego dirigido y libre se van desarrollando en esta competencia.

Por su parte, contribuye a la adquisición de competencias específicas del área 1, tales como la **CA.1**, con el progresivo control de su cuerpo y la adquisición de distintas estrategias que le permitan la realización de las actividades propuestas. La **CA.3**, ya que a medida que vaya logrando autonomía y seguridad mejorará la confianza en sí mismo y en sí misma y el autoconcepto, lo que le permitirá estar más motivado y querer participar en nuevos aprendizajes enfrentándose a nuevas dificultades y situaciones de aprendizaje propuestas. La **CA.4**, ya que las diferentes actividades que se proponen permiten establecer interacciones sociales, de cooperación, compartir materiales, conocer y respetar diferencias en torno a las capacidades y habilidades de cada uno, mostrando empatía y ayuda con los demás.

Del área 2, se ve sumamente potenciada la competencia **DEE.1**, por el gran abanico de posibilidades materiales que se pueden ofrecer a los niños y a las niñas, tanto de materiales específicos como material cotidiano, que contribuye al desarrollo sensorial.

Del área 3, se trabaja la competencia **CRR.2**, pues las instrucciones y explicaciones relativas a las actividades propuestas les supone recibir información expresada a través mensajes orales y también con soporte visual cuando se considere necesario, con pictogramas, ejemplos...

De este modo, nos proponemos como objetivo principal con las situaciones de aprendizaje que se detallan a continuación y a través de la secuenciación de otras actividades, mejorar el control de la pinza y la motricidad fina en los niños y en las niñas.

- Rasgado y pegado de papel de distintos tipos (revista, periódico, celofán, charol...), con ellos y con ellas podemos hacer diversas manualidades y collages de la temática o proyecto que se esté llevando a cabo en el aula.
- Hacer bolitas de plastilina, coger pizcos de una bola grande, hacer churros... Puede tratarse de una propuesta de cooperación, por ejemplo, en un trabajo por parejas que consigan hacer entre 2 niños y niñas 10 bolitas, de modo que además se trabajará el conteo. Con churros podemos proponerles construir su nombre para acercarlos a la lectoescritura. O ver entre todos al juntar los churros cómo de largo conseguimos hacerlo para ser cooperativo y motivador.
- Insertables (de distintos tamaños y durezas según sus capacidades), que pueden aparecer como propuesta en el rincón de las construcciones.
- Actividades de hábitos y rutinas cotidianas como: abrocharse la cremallera, los botones de la bata...

- Uso de distintos tamaños de pinchitos, reduciéndolos conforme mejoran la pinza. Con ellos y con ellas se pueden trabajar los números, las letras, las figuras geométricas, las series de colores, ... las actividades planteadas combinan distintos saberes según los objetivos que nos planteamos, además de la mejora de la pinza.
- Uso de pinzas de plástico infantiles para coger distintos objetos y clasificarlos según las características que se consideren (tamaño, color, forma...), combinando de nuevo la adquisición de contenidos motrices y lógico matemáticos.
- Propuestas de actividades de la vida cotidiana, como el rincón de las tareas del hogar, donde puedan a través del juego simbólico por ejemplo lavar calcetines en una lavadora y posteriormente colgarlos con pinzas en una cuerda a simular que los secan.
- Explotar burbujas de plástico de envolver, que pueden estar presentes también en el rincón de la calma para ayudarles a relajarse.
- Actividades que impliquen arrugar papel, que después podemos utilizar para encestar en la sala de psicomotricidad en una caja trabajando otras habilidades motrices.
- Despegar y pegar gomets (adaptando los tamaños a sus capacidades), siendo cada vez más pequeños.
- Actividades plásticas de picado con punzón.
- Actividades de coser, para las que no necesariamente tenemos que comprar o tener el material ya que se les pueden proponer distintos modelos (letras, figuras, dibujos, números) creados en cartón y que los niños y las niñas cosan con lana.
- Introducir objetos dentro de otros, por ejemplo, en una botella (se pueden crear su propia botella de la calma, o trabajarlo en un taller de arte).
- Juegos de enroscar y desenroscar tuercas y tornillos... (rincón del bricolaje).
- Paneles con tapones de leche reciclados donde se les pueden proponer distintas actividades de correspondencia, para los que tendrán que desenroscar y enroscar los tapones. Por ejemplo, para trabajar la lectoescritura y conciencia fonológica el panel puede tener las fotos de los compañeros o compañeras de clase y la base para enroscar el tapón al lado, y los niños y las niñas en grupos o de forma individual deberán enroscar la primera letra del nombre del compañero o compañera que estará escrita en los tapones de leche.

Estas son algunas propuestas para trabajar este objetivo con los niños y con las niñas, hacerlos variados, atractivos y con materiales diversos para que no les resulte aburrido ni excesivamente difícil. Debemos prestar atención a la diversidad de nuestro alumnado ya que, aunque se encuentren en el mismo grupo, son de meses distintos y de capacidades diferentes y no se van a encontrar en el mismo punto evolutivo. Por ello, deberemos de adaptar los materiales a sus necesidades, por ejemplo, en las actividades de introducir objetos dentro de una botella, podremos disponer de botellas con la boca más ancha o más estrecha que les facilite la tarea según sus necesidades. Lo mismo con el tamaño de pinchitos, gomets... o con la dureza de los insertables, legos, construcciones, etc.

La temporalización también va a ser relativa, al curso en el que nos encontremos y la necesidad de cambio de actividad que presente nuestro propio grupo-clase, lo atractivas que les resulten las propuestas...

Pueden ser actividades dirigidas, o propuestas de rincones del aula al que los niños y las niñas se dirijan libremente, así como los agrupamientos, que pueden surgir por ellos mismos y por ellas mismas, o hacerlos a demanda del adulto o de la adulta de forma individual, parejas, pequeños grupos...

Los recursos variarán dependiendo de las actividades seleccionadas, como ya hemos visto pueden ser comprados, o materiales cotidianos que nos pueden resultar igualmente enriquecedores.

En cuanto a la evaluación del alumnado, será principalmente a través de la observación continua y sistemática, para valorar el punto evolutivo en el que se encuentran nuestros niños y nuestras niñas y actuar en



consecuencia aplicando más actividades y adecuando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles del aula

### **Ejemplo 3: Situación de aprendizaje relacionada con el desarrollo de la exploración, descubrimiento y la experimentación libre**

El objetivo de esta actividad es fomentar la experimentación de los niños y de las niñas, potenciando la autonomía y la creatividad a través del descubrimiento y la curiosidad.

Esta situación de aprendizaje está relacionada con las **competencias clave CC1, CC3, CC5, CC6 y CC7**.

Del **área 1 Crecimiento en Armonía**, contribuye al desarrollo de las **competencias específicas CA2, CA3 y CA4** y al **saber básico D** "Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás". Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: "Manejar diferentes objetos, útiles y herramientas en situaciones de juego y en la realización de tareas cotidianas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino"; "Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo ajustándose a sus posibilidades personales".

Del **área 2 Descubrimiento y exploración del entorno**, contribuye al desarrollo de las **competencias específicas DEE1 y DEE2** y al **saber básico A** "Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios". Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: "Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés"; "Plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos"; "Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen".

Del **área 3 Comunicación y representación de la realidad**, contribuye al desarrollo de las **competencias específicas CRR1, CRR2 y CRR3** y a los **saberes básicos A**. "Intención e interacción comunicativa" y **G**. "Lenguaje y expresión plástica y visual". Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: "Expresar emociones, ideas y pensamientos a través de manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando del proceso creativo"; "Expresar gustos, preferencias y opiniones sobre distintas manifestaciones artísticas, explicando las emociones que produce su disfrute"; "Elaborar creaciones plásticas explorando y utilizando diferentes materiales y técnicas, y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise".

A continuación, se realiza una explicación de la situación de aprendizaje:

Se prepara el ambiente para que los niños y las niñas tengan acceso al material por ellos mismos y por ellas mismas, solo se presenta lo que pueden escoger y se deja que los niños y las niñas se muevan libremente por el espacio. Habrá una serie de propuestas de actividades que ellos y ellas podrán realizar de manera individual o grupal siempre favoreciendo la libre exploración.

La **organización del ambiente es por contextos**, se pueden proponer cuatro o cinco contextos que se colocarán en un lugar específico del aula. Por ejemplo, si el aula es rectangular o cuadrada, podemos colocar un contexto en cada rincón del aula y en el centro colocar una alfombra para realizar el momento de reflexión inicial y final de la actividad a modo de asamblea en gran grupo. La estructura y organización del ambiente tiene que ser acogedor, que invite al disfrute, a la investigación y a la exploración.

Proponemos los siguientes **contextos**, cada uno de ellos y cada una de ellas estará situado en un lugar específico del aula: contexto de la luz, contexto natural, contexto científico y contexto artístico. A continuación, describimos los contextos:

- Contexto de la luz: colocamos materiales diversos para la estimulación visual como mesas de luz, materiales translúcidos que puedan ser manipulados por los niños y las niñas, linternas, luz negra, materiales reflectantes...
- Contexto natural: en una bandeja suficientemente grande para que puedan jugar 4-5 niños o niñas, se colocan materiales naturales como arena, agua, piedras, palos, hojas y materiales para que manipulen si lo vemos necesario: palas, rastrillos, recipientes. También podemos colocar animales de juguete y establecer relaciones de ecosistemas (minimundos).
- Contexto científico: serán propuestas relacionadas con el pensamiento lógico matemático, experimentos de flotabilidad, habilidades motrices tales como verter.
- Contexto artístico: propondremos diferentes tipos de materiales artísticos como pinceles, pinturas, rotuladores, pintes de colores, papeles de colores, lienzos, etc.

No debe haber demasiados materiales, pues a los niños y a las niñas les costará mantener la atención, por lo que elegiremos unos cuantos materiales para cada propuesta de cada contexto.

Es importante que el profesorado solo deje al alcance de los niños y de las niñas el material que ellos y ellas puedan coger y que explique previamente qué tipo de materiales se van a utilizar. A medida que los niños y las niñas tengan experiencia en este tipo de situación, les iremos aportando cada vez más tipos de materiales. La cantidad de materiales será progresiva.

**Tipo de organización del alumnado y momentos** de la actividad: En el momento inicial se colocarán todos los niños y todas las niñas junto con el profesorado en el centro del ambiente haciendo una asamblea. Se explicarán los diferentes contextos y los materiales que se proponen dentro de cada contexto. A continuación, los niños y las niñas se mueven libremente por el ambiente de contexto a contexto experimentando abiertamente. Se favorecerá que el ambiente sea acogedor y calmado. Se invita a que todos los niños y todas las niñas exploren en los cuatro tipos de ambientes durante aproximadamente 30 minutos. Después, se vuelve a la asamblea para el momento final de la actividad donde cada niño o niña explican qué han hecho, a qué han jugado, qué les ha gustado más, qué producto han realizado (si ha sido así) y comparten esa explicación con los compañeros y compañeras oralmente (se pueden usar otros tipos de lenguajes expresivos).

Los **recursos materiales** son muy variados. Es importante que todos los materiales estén adaptados a la edad de los niños y de las niñas. Serán materiales específicos para cada contexto.

En cuanto a la evaluación del alumnado, será principalmente a través de la observación continua y sistemática, para valorar el punto evolutivo en el que se encuentran nuestros niños y nuestras niñas y actuar en consecuencia aplicando más actividades y adecuando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles del aula. Podemos hacer fotos de los niños y de las niñas en cada contexto y realizar un dossier para poder ver la evolución del desarrollo de la creatividad, autonomía e iniciativa personal a lo largo de un curso escolar o de toda la etapa.

#### **Ejemplo 4: Situación de aprendizaje: el control de esfínteres**

El alumnado de 1 a 2 años, comienza a interesarse por la higiene, colaborando en tareas cotidianas como puede ser el lavado de manos, peinarse, ayuda a vestirse y desvestirse, etc. Alrededor de los 19-20 meses, podemos empezar a trabajar el control de esfínteres, una de las conquistas más importantes a nivel social, por la importancia que tanto padres, madres, tutores, tutoras legales como educadores o educadoras damos a esta función corporal. Debemos tener en cuenta, que no podemos estipular su inicio, ni marcar una fecha señalada, ya que cada individuo tiene su propio ritmo, por lo que nuestra intervención educativa debe

ajustarse a las necesidades del alumnado, para así atender mejor la diversidad que podemos encontrar en nuestra aula.

Como en todo aprendizaje, la observación sistemática de la evolución madurativa de cada niño y niña, nos ayudará a conocer cuál es el momento más apropiado para iniciar este proceso. Su desarrollo es relativamente complejo, tanto para las personas adultas que lo enseñan como para los niños y para las niñas, puesto que implica un control muscular voluntario consciente e inconsciente (durante la noche), atención, conciencia del funcionamiento corporal, etc.

En Educación Infantil, la adquisición de hábitos saludables de salud, higiene y alimentación tiene una gran importancia. No solo contribuyen al cuidado, conocimiento y control del propio cuerpo (CA.1), fundamental en el proceso de identidad y autonomía de niños y niñas, también ayuda a que el niño y la niña manifiesten y regulen sus necesidades y sentimientos (CA2.) y promueve estilos de vida saludables (CA.3).

En cuanto al área de conocimiento *Descubrimiento y exploración del entorno*, los niños y las niñas aprenderán a diferenciar los momentos y lugares apropiados para esta necesidad fisiológica de los que no lo son, desarrollando actitudes de respeto, cuidado y conservación. Por ello, pondremos a su disposición objetos nuevos: el orinal, el váter, el papel higiénico, etc., y aprenderán a diferenciar cualidades básicas: limpio-sucio, seco- mojado, etc., cuantificadores como mucho o poco y nociones espaciales y temporales para ubicarse en el espacio: de pie, sentado, antes, después, ahora, etc. (DEE1. Saber A: Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios).

Del área de conocimiento *Comunicación y representación de la realidad* deberemos atender las habilidades comunicativas del alumnado ya que no siempre expresan su necesidad de ir al baño por medio del lenguaje oral (CRR1.). También lo hacen cuando adoptan ciertas posturas como las piernas en tijera, ponen caras, hacen gestos o muecas (CRR3.)

Existen multitud de actividades y juegos alrededor del control de esfínteres, que podemos desarrollar en el aula. Los juegos con agua (abrir y cerrar grifos, tirar de la cadena, etc.), la plastilina, la arcilla o la pintura de dedos (sustancias pringosas que sacian su interés y trabajan la habilidad de las manos), el juego simbólico (vestir y desvestir muñecos, lavarlos, ponerlos a hacer pipí, etc.), contar cuentos cuya temática sea el control de esfínteres, etc., resultan muy útiles a la hora de trabajar este proceso.

### **Metodología:**

Cuando vemos que un niño o niña está preparado para iniciarse en el control de esfínteres, lo primero que debemos hacer como educadores o educadoras es informar a la familia nuestra decisión y establecer diálogo para comprobar que existe acuerdo mutuo y que seguirán el mismo proceso en el hogar. Para que el niño y la niña tengan mayor autonomía, pediremos a los padres, madres, tutores, tutoras legales que les vistan con ropa cómoda, para que puedan vestirse y desvestirse solos.

Introduciremos el orinal, que será un objeto más del aula, y se pondrá a disposición del alumnado para que, a través de su manipulación y juego, lo llegue a conocer y evitando así su rechazo.

El ambiente donde se va a trabajar debe ser tranquilo, aportando seguridad y confianza al alumnado. Debemos controlar y respetar, siempre que sea posible, los ritmos individuales. Puede ser que el baño se encuentre en la misma aula, facilitando su uso a los que ya tienen adquirido el control de esfínteres, o fuera de la misma, por lo que tendremos que utilizarlo con todo el grupo, estableciendo horarios y rutinas que les permita interiorizar el hábito que queremos conseguir y propiciar una mayor autonomía.

Tenemos que estar pendientes de los gestos o conductas que muestren los niños y las niñas para dar la respuesta adecuada en cada momento, ya que no siempre verbalizan la necesidad de ir al baño.

Acompañar al niño o a la niña en el proceso, colaborando en las actividades de aseo, higiene, vestido, etc., para poco a poco apartar este refuerzo, ayudando solamente cuando no puedan realizar la acción deseada. Prestar atención y elogiar todos sus logros por mínimos que sean, e ignorar los comportamientos no adecuados. Cuando existan retrocesos, no debemos volver al pañal, ya que la causa puede deberse a un cambio en la vida del niño o la niña (la llegada de un hermano o hermana, separación de los padres, madres, tutores, tutoras legales, situaciones inesperadas, etc.).

Los recursos que utilicemos (orinales, papel higiénico, agua, jabón, etc...) deben estar al alcance de los niños y de las niñas para fomentar su autonomía.

La evaluación se pondrá en marcha desde que iniciemos el proceso, a través de la observación directa, continua y sistemática, a lo largo de todo el curso. Se recogerá la información a diario, de manera individualizada, evaluando los avances y actitudes de cada niño o niña, y los pasos a seguir con cada uno de ellos y con cada una de ellas. Esta información se compartirá con las familias, para poder detectar cualquier problema que pudiese aparecer durante el proceso.

### **Ejemplo 5: Situación de aprendizaje “Cazadores de números”.**

La adquisición del concepto de número en la etapa de Educación Infantil debe construirse teniendo como referencia la funcionalidad de los números en la vida cotidiana, por lo tanto, este se construirá mediante su propia experiencia diaria, así como a través de la experimentación y/o manipulación de diferentes materiales.

La situación de aprendizaje que se describe a continuación está contextualizada en un aula multinivel de una **escuela rural** formada por alumnado de los tres niveles (3, 4 y 5 años) del segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta situación se pretende trabajar el reconocimiento de los números en la vida cotidiana, que pueden ser empleados bien para señalar la cantidad en un conjunto de objetos (como el número de niños y niñas en clase), la posición de un objeto concreto (como la planta en que se sitúa el aula), la medida de alguna magnitud (como la hora, la altura de un niño o niña o el precio de un objeto) o la identificación de un objeto (como la matrícula de un coche o el número de un autobús).

A través de esta situación de aprendizaje se contribuye al desarrollo de las competencias clave y, de manera especial, está vinculada a la **competencia clave** STEM, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.

Asimismo, se relaciona con las **competencias específicas** del Área 2. *Descubrimiento y exploración del entorno* (DEE.1 y DEE.2) y del Área 3. *Comunicación y representación de la realidad* (CRR.1 y CRR.2).

En relación a los **saberes**, la situación pone en marcha los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes:

Área 2. Saber básico A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios. (Objetos y materiales. Interés, curiosidad y actitud de respeto durante su exploración; cuantificadores básicos contextualizados; Funcionalidad de los números en la vida cotidiana y situaciones en que se hace necesario medir).

Área 3. Saber básico D. Aproximación al lenguaje escrito (Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...).

Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: emplear los cuantificadores básicos más significativos en el contexto del juego y en la interacción con los demás; identificar las situaciones cotidianas en las que es preciso medir, utilizando el cuerpo u otros materiales y herramientas para efectuar las medidas; plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos; interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas

de los demás; mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa.

A continuación, se presenta la descripción de la secuencia de actividades que integran la situación de aprendizaje:

- Sesión 1: El maestro o la maestra trae al aula una caja con un cartel “Cazadores de Números”, con gran expectación podemos proponer a un grupo de niños y niñas que abra la caja, dentro hay cámaras de fotos hechas de cartulina con cordones para poder colgar al cuello. Para hacerlos partícipes e implicarlos en la actividad se reparte una a cada uno y se les explica que nos hemos convertido en cazadores de números y que vamos a llenar la clase de números. ¿Queréis ser cazadores o cazadoras de números? ¿Qué son los números? ¿Hay números en esta clase? ¿Dónde? ¿Para qué sirven? De esta forma se establece una conversación y reflexión sobre la utilidad de los números que tenemos en el aula (a través de ellos conocemos el día en el que estamos en el calendario, cuántos niños o niñas se han quedado en casa hoy...). Hacemos “fotos” con nuestra cámara de los números que hemos encontrado. En esa conversación, el maestro o la maestra también señalará que hay diferentes maneras de representar los números: los números se pueden “hablar” mediante su representación oral (que puede ser diversa atendiendo a la lengua en que se expresen), los números también se pueden “escribir” bien con letras (“uno, dos, ...”) o con símbolos (“1, 2, ...”), y también hay números que se pueden representar con otros símbolos, como los puntitos de un dado.

- Sesión 2: Salida a la localidad. Todo el alumnado ataviado con su cámara de fotos y acompañados por su docente y otro maestro u otra maestra de apoyo, sale por la localidad dispuesto a cazar la mayor cantidad de números posibles. Una vez localizado un número, hacemos la foto y hablamos sobre ello, qué números son, por qué están allí, para que sirven. De esta forma, se establece un diálogo que implica tanto expresar, como comprender e interpretar los mensajes de los demás, construyendo nuevos significados y aprendizajes.

- Sesión 3: Previamente se enviará una nota a las familias pidiéndoles colaboración. Los alumnados con ayuda de sus familias buscarán objetos de sus casas donde haya números, podrán traer los objetos (calendarios, metros, relojes, básculas, tickets de compra...) o fotografías de los objetos. Cada niño o niña presentará los demás el objeto o los objetos que ha traído y se establecerá una conversación en torno a ¿Qué objeto es? ¿Para qué sirve? ¿Dónde están los números? ¿Para qué sirven los números en el objeto?

- Sesión 4: Esta última sesión la dedicaremos a recoger, organizar y crear la exposición de “Cazadores de Números” con todos los objetos y fotografías, de tal forma que la podamos compartir con las familias y con los niños y las niñas de las otras aulas. Esta exposición tiene el objetivo de recopilar todo lo aprendido y servir como punto de referencia para evaluar si hemos conseguido el objetivo principal que nos habíamos planteado: los niños y las niñas reconozcan la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

En cuanto a la **evaluación** del alumnado, se realizará principalmente a través de la observación continua y sistemática, gracias a este instrumento seremos capaces de valorar el punto de partida en el que se encuentran nuestros niños y nuestras niñas y actuar en consecuencia aplicando más actividades y adecuando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles que hay en el aula.

### **Ejemplo 6: Situación de aprendizaje “Las escrituras del mundo”**

La aproximación al lenguaje escrito en la etapa de Educación Infantil debe realizarse de forma progresiva como forma de comunicación, conocimiento y disfrute, despertando en los niños y en las niñas la curiosidad por descubrir su funcionalidad. En este proceso, los niños y las niñas crean hipótesis sobre el sistema de escritura

y poco a poco avanzan en la comprensión de algunas características del lenguaje escrito. Hay que tener claro que la adquisición del código escrito no es un objetivo que se deba alcanzar en esta etapa.

La situación de aprendizaje que se describe a continuación, está contextualizada en un aula del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta situación de aprendizaje se persigue que el alumnado muestre interés por comprender las características de los textos escritos y valoren la diversidad lingüística presente en su entorno.

A través de esta situación de aprendizaje se contribuye al desarrollo de las competencias clave, y de manera especial está vinculada a la **competencia clave** CC1., competencia en comunicación lingüística y CC2., competencia plurilingüe.

Asimismo, se relaciona con las **competencias específicas** del Área 3. *Comunicación y representación de la realidad* (CRR.4 y CRR.5).

En relación a los **saberes**, la situación pone en marcha los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes del Área 3. Saber básico B. Las lenguas y sus hablantes (La realidad lingüística del entorno); Saber básico D. Aproximación al lenguaje escrito (Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales. Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión; Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas; Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...).

Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa; identificar alguna de las características textuales y paratextuales mediante la indagación acompañada en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas y relacionarse con normalidad en la pluralidad lingüística y cultural de su entorno, manifestando interés por otras lenguas, etnias y culturas.

Esta situación de aprendizaje es posible y se enriquece gracias a la diversidad de lenguas y culturas que hay en el centro. A continuación, se presenta la descripción de la secuencia de actividades que integran la situación de aprendizaje:

- A lo largo de diferentes días visitarán el aula familiares y alumnado de distintas procedencias para presentarnos su lengua y su forma de escritura. Los colaboradores y colaboradoras nos presentarán su lengua, cómo se llama, señalarán en un mapamundi los lugares dónde se habla, nos dirán cómo se dicen algunas de las expresiones más coloquiales, explicarán cómo se escribe en su lengua, cuál es su alfabeto, ... además dejarán en el aula diferentes materiales y soportes escritos en su lengua (cuentos, carteles, periódicos, calendarios...)

- La siguiente actividad consistirá en el análisis de los materiales y los sistemas de escritura por parte de los niños y niñas. Para ello, el maestro o la maestra dividirá el aula en grupos de 4 o 5 niños y niñas a los que se les entregará el material de una lengua en concreto. La tarea a realizar consistirá en observar, dialogar, hacer hipótesis sobre la forma de escritura en esa determinada lengua. Además, también se animará al grupo a escribir palabras o frases en esa lengua, copiándolo de los materiales o inventándoselo a partir de las hipótesis y de las conclusiones obtenidas. Es importante el papel del docente en este momento, se debe respetar el ritmo de cada uno y considerar como valiosas todas las producciones realizadas. Por último, cada grupo expondrá al resto de la clase las conclusiones sobre la lengua que ha analizado y explicará qué es lo que ha escrito.

En cuanto a la **evaluación** del alumnado, será principalmente a través de la observación directa y sistemática, gracias a este instrumento podremos valorar si las actividades son adecuadas e ir adaptando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades

propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y Las niñas adquieran el objetivo propuesto mostrando interés y curiosidad por los textos escritos, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles del aula.

En esta actividad, se podrá promover, en los centros autorizados, la presencia de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

#### **III.4. Referencias bibliográficas**

Aguilar, B.; Ciudad, A., Láinez, M.C. & Tobaruela, A. (2010). *Construir, jugar y compartir. Un enfoque constructivista de las matemáticas en Educación Infantil*. Jaén: Enfoques educativos.

Chamorro, M. C. (2003). *Didáctica de las matemáticas para primaria*. Madrid: Pearson Educación.