



Curso 2015/2016

**TRABAJO FIN DE GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**METODOLOGÍA MONTESSORI EN
0-3 AÑOS**

Autora:

Mónica San Julián Pérez

Tutora:

María Luisa García Rodríguez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo “Metodología Montessori en 0-3 años” para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2015/2016 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citada en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca a 9 de junio de 2016

Fdo: _____

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi familia por acompañarme durante estos cuatro años de formación.

Al Centro Infantil por permitirme realizar las observaciones para llevar a cabo este trabajo.

Y a Marisa, profesora de la Universidad y mi tutora de este Trabajo de Fin de Grado, por su dedicación e implicación y por transmitirme esa motivación para seguir adelante.

RESUMEN:

La indagación se inscribe en las aportaciones de la pedagoga italiana María Montessori. Sus sugerencias educativas -de gran relevancia- se apoyan en el estudio de la mente infantil durante 50 años. Descubrió que, en los tres primeros años de vida, el aprendizaje se realiza sin esfuerzo, de una forma natural. Se confirma así como la fase más importante del desarrollo humano. Dicho descubrimiento conlleva una gran responsabilidad pedagógica, especialmente para el trabajo en el primer ciclo de Educación Infantil. Es fundamental aprovechar los períodos más favorables para el aprendizaje, garantizando los estímulos adecuados. Preparar cuidadosamente un ambiente estimulante, agrupamientos heterogéneos de escolares, respetar estilos y ritmos personales... son algunas indicaciones. Para avanzar en calidad, durante dos semanas se ha observado una Escuela Infantil 0-3 años de Salamanca, contrastando su realidad con la teoría montessoriana. Las conclusiones de la exploración realizada conducen a obtener pautas orientadas a perfeccionar la acción educativa.

Palabras-clave: Educación temprana, ambiente estimulante, mente infantil, desarrollo humano, aprendizaje natural, responsabilidad pedagógica.

ABSTRACT:

The research has consisted in the contribution from the Italian pedagogic María Montessori. Her relevant educational suggestions are supported in the study of the infant mind for 50 years. She discovered that in the first 3 years of life, the learning process is without any effort, in a natural way. That discovery leads a big pedagogic responsibility, especially in the first period of the Early Childhood State. It is fundamental to take advantage of the most favorable periods of learning guaranteeing a suitable stimulation. To carefully prepare a stimulating atmosphere, heterogeneous grouping respecting each student learning process are some of the indications. For keeping forward into quality, an Early Childhood School from Salamanca has been observed for two weeks contrasting its reality with the one from Montessori. The conclusions lead to obtain orientated guidelines to improve the educational action.

Key words: Early Education, Stimulant atmosphere, Infant Mind, Human Development, Natural Knowledge, Pedagogic Responsibility.

ÍNDICE

1.	PRESENTACIÓN	3
2.	JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	4
3.	CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	5
3.1	Psicología del alumnado de 0 a 3 años	5
3.2	Currículum Infantil	6
3.3	Vida y obra de María Montessori	8
3.4	Metodología Montessori	9
3.4.1	<i>Períodos del crecimiento</i>	9
3.4.2	<i>Periodos sensitivos</i>	10
3.4.3	<i>La mente absorbente</i>	10
3.4.4	<i>Componentes del método Montessori</i>	11
3.4.4.1	Ambiente preparado	12
a)	<i>Libertad</i>	13
b)	<i>Estructura y orden</i>	13
c)	<i>Realidad y naturaleza</i>	14
d)	<i>Belleza y atmósfera</i>	15
e)	<i>Materiales Montessori</i>	15
f)	<i>Desarrollo de la vida en comunidad</i>	17
3.4.4.2	Educadora montessoriana.....	19
4.	PARTE EMPÍRICA	21
4.1	Diseño investigación	21
4.1.1.	<i>Objetivos de la investigación</i>	21
4.1.2.	<i>Tipo de estudio: metodología cualitativa</i>	22
4.2	Desarrollo de la investigación	25
4.2.1	<i>Trabajo de campo</i>	25
4.2.1.1	Población estudiada.....	25

4.2.1.2	Acceso al campo.....	26
4.2.1.3	Recogida de datos.....	26
4.2.2	<i>Fase analítica</i>	28
4.2.2.1	Tratamiento de los datos	28
4.2.2.2	Criterios para agrupar los datos.....	29
4.3	Resultados	31
5.	CONCLUSIONES.....	43
6.	SUGERENCIAS ORGANIZATIVAS	45
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA		48
Referencias bibliográficas		48
Legislación		49
Bibliografía consultada		50
ANEXOS		51
Anexo I. “Correos electrónicos”		51
Anexo II. “Solicitud”		52
Anexo III. “Diario profesional”		53

1. PRESENTACIÓN

La historia de este trabajo empieza por mi interés en el alumnado de cero a tres años al observar la falta de información y estudios sobre el primer ciclo de Educación Infantil.

La sociedad valora tan poco la intervención educativa en el primer ciclo de Educación Infantil que a las Escuelas Infantiles que se ocupan de cero a tres años se las denomina “*guarderías*”, término que tiene unas connotaciones de custodia y cuidados únicamente con una finalidad asistencial, descuidando la meta altamente educativa que es necesario alcanzar en estas edades tan tempranas. Considero que debemos luchar contra la percepción social de esta labor docente porque la verdadera razón de la existencia de este tipo de centros es la necesidad de la educación de la infancia por parte de personas expertas que se han especializado en esta importante tarea.

Las educadoras infantiles somos muy importantes en la vida de los niños y niñas. Lo que quede sin hacer en el primer ciclo de Educación Infantil se puede quedar sin trabajar para siempre, puesto que las oportunidades que la naturaleza ofrece para conseguir determinados objetivos pueden quedar desaprovechadas y las correspondientes capacidades sin desarrollar. Dada la gran responsabilidad social e intelectual de ser maestra de Educación Infantil, decido prepararme mucho mejor.

La visita de una profesora de Oporto a la clase de la asignatura de Organización de la Escuela Infantil, Sara Araújo, significó el último impulso para tomar la decisión de centrarme, principalmente, en el primer ciclo de Educación Infantil. Es investigadora. Su línea de investigación es la educación de 0-3 años. Su ponencia versó sobre el sistema educativo de Portugal e insistió en la innegable necesidad de educar en 0-3 años, cuyos contenidos ella explica a sus alumnas del Máster de Educación Pre-escolar.

Centrarse en mejorar la Educación del alumnado de cero a tres años puede considerarse innovador ya que resulta escasa la información publicada sobre este ciclo educativo en comparación con la información publicada sobre el segundo ciclo de Educación Infantil. Esta ausencia de datos constata que se carece de conocimientos sobre la importancia y necesidad de la enseñanza en la educación temprana.

Tratando de localizar los Trabajos de Fin de Grado relacionados con este contenido se constata que apenas existen documentos referentes a este primer ciclo de Educación Infantil.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

*El hombre no se desarrolla en la universidad,
sino que inicia su desarrollo mental a partir del nacimiento,
y lo efectúa con la mayor intensidad en los tres primeros años de vida
(María Montessori, 1986)*

La cita de M. Montessori (1986) resalta la importancia de la función educativa en este ciclo de cero a tres años.

R. Cohen (1983) considera conveniente indagar en la importancia de la estimulación en los primeros años de vida ya que permite un buen desarrollo posterior. Dicha estimulación será más adecuada si se lleva a cabo a través de actividades educativas variadas (Citado a través de Lahora, 2001).

Teniendo en cuenta las ideas de F. Kovacs (2000), garantizar las condiciones más adecuadas para el desarrollo del alumnado es una responsabilidad del gobierno, siendo importante que la Escuela, junto a las familias, trabaje para conseguir los objetivos educativos, puesto que las familias, generalmente, carecen de suficiente preparación y disponibilidad para llevar a cabo autónomamente la tarea educativa. Tampoco la Escuela ha de ser sustituta de la educación familiar y deberá atender a los buenos modales, las normas de convivencia, los valores morales, etc.

Aunque también la Escuela ha de plantearse muchas cuestiones para avanzar en calidad, pues, por ejemplo, teniendo en cuenta la normativa vigente, carece de fundamento la obligatoriedad de agrupar al alumnado en función de su año de nacimiento. “Desgraciadamente, la comodidad burocrática parece primar sobre las necesidades de un adecuado desarrollo cerebral. La educación es un tema demasiado importante para dejarlo a la merced de las opiniones indocumentadas, los criterios políticos o la frivolidad de las modas” (Kovacs, 2000, pp. 15-16).

Considerando que Montessori es un gran referente de la educación que incide en la importancia de educar en la primera infancia, siendo el momento perfecto para adquirir el mayor número de conocimientos, se ha seleccionado su método para la investigación.

La elección de dicha metodología parece una opción pedagógicamente oportuna para mejorar el desarrollo de las diferentes capacidades del alumnado, quien se beneficiará de los avances y aprendizajes que realice durante la investigación.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

A partir de una recopilación de información sobre la psicología del alumnado de cero a tres años se presenta una aproximación a la vida de María Montessori y se abordan las características de su metodología.

3.1 Psicología del alumnado de 0 a 3 años

Según la teoría psicosexual de Freud, se divide el desarrollo infantil en diferentes etapas:

Tabla 1. Desarrollo psicológico según Freud

EDAD	ETAPA	
Desde el nacimiento hasta el año	Etapa oral	Las sensaciones placenteras en el cuerpo del bebé son la boca, la lengua y las encías.
		Las actividades más estimulantes en esta etapa son la succión y la alimentación.
1 – 3 años	Etapa anal	El centro de las sensaciones placenteras en el cuerpo del bebé es el ano.
		La actividad más importante en esta etapa es el entrenamiento para el control de esfínteres.

Fuente: Extraído de Berger, 2007. Elaboración propia

Teniendo en cuenta los periodos del desarrollo cognitivo de Piaget, nos encontramos:

Tabla 2. Desarrollo cognitivo según Piaget

EDAD	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS	ADQUISICIONES
De 0 a 2 años	Sensoriomotor	Utiliza los sentidos y las habilidades motoras para entender el mundo. No hay pensamiento conceptual o reflexivo. El alumnado conoce el objeto por lo que hace con él.	Obtiene la permanencia del objeto, es decir, aprende que un objeto todavía existe cuando no está a la vista, y empieza a pensar utilizando acciones mentales y físicas.
De 2 a 6 años	Preoperacional	Comienza a utilizar el pensamiento simbólico, que incluye el lenguaje para entender el mundo. El pensamiento infantil se vuelve egocéntrico, y esto hace que el niño o la niña entienda el mundo sólo desde su perspectiva	En esta etapa la imaginación florece y el lenguaje se convierte en un medio importante de la autoexpresión y de influencia.

Fuente: (Citado a través de Berger, 2007, p.45)

3.2 Currículum Infantil

El Currículum de la Comunidad de Castilla y León para el primer ciclo de Educación Infantil (0 – 3 años) se especifica en el Decreto 12/2008, de 14 de febrero. Las tres áreas que conforman el primer ciclo de Educación Infantil y se relacionan con la metodología Montessori, se recogen a continuación:

Tabla 3. Currículum del Primer Ciclo de Educación Infantil

ÁREAS	BLOQUES	CONTENIDOS
I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<i>1.El cuerpo y la propia imagen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración del propio cuerpo e identificación de sus características. • Utilización de los sentidos en la exploración de objetos y progresiva identificación de las sensaciones y percepciones que obtiene.
	<i>2.El juego y movimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo. • Iniciación a la coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino y la adecuación del tono muscular y la postura a las características del objeto, de la acción y de la situación. • Orientación en el espacio cotidiano y en el tiempo mediante rutinas. • Disfrute con los juegos sensomotrices.
	<i>3.La actividad y la vida cotidiana</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de las actividades de la vida cotidiana con progresiva autonomía. • Adaptación de ritmos biológicos propios a secuencias de la vida cotidiana.
	<i>4.El cuidado personal y la salud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de hábitos relacionados con la higiene personal, la alimentación y el descanso. • Utilización progresiva de los espacios y materiales, y colaboración en las tareas para cubrir sus necesidades básicas.
II. Conocimiento del entorno	<i>1.Medio físico: Elementos y relaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de los objetos y materiales a través de los sentidos y acciones. • Identificación de las funciones de los objetos cotidianos. • Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación de cualidades sensoriales. • Toma de conciencia de algunas nociones temporales básicas, mediante los ritmos que marcan las rutinas.
	<i>2.Acercamiento a la naturaleza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento de algunas características básicas de animales y plantas.
		<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación a conocimientos diversos sobre los fenómenos naturales y los elementos geográficos.
		<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad y cuidado de animales y plantas de su entorno inmediato. • Gusto por las actividades al aire libre.

	3. <i>Cultura y vida en sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento y conocimiento progresivo de algunas características de la familia y la escuela como primeros grupos sociales. • Acercamiento a las primeras nociones sobre las actividades de la vida cotidiana. • Interés por participar en la vida familiar y social.
III. Lenguajes: Comunicación y representación	1. <i>Lenguaje verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión gradual de palabras, frases y mensajes, emitidos en situaciones habituales de comunicación. • Evocación de acontecimientos de la vida cotidiana iniciándose en su secuenciación temporal. • Inicio en la exploración y utilización de materiales, instrumentos y soportes propios del lenguaje escrito.
	2. <i>Expresión corporal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por participar en juegos y actividades motrices, sin diferenciación por razón de género.
	3. <i>Expresión plástica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de técnicas plásticas sencillas y manipulación de instrumentos y soportes diversos. • Cuidado y limpieza de los materiales.
	4. <i>Expresión musical</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria.
	5. <i>Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualización y uso de diferentes imágenes y soportes de la tecnología de la información y comunicación.

Fuente: Extraído del Currículum Autonómico de Educación Infantil, Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que imparten dicho ciclo (BOCyL N° 35, de 20 de febrero de 2008). Elaboración propia.

3.3 Vida y obra de María Montessori

María Montessori nació en 1870 en Chiaravalle (Italia). Junto a su familia se trasladó a Roma donde decidió estudiar matemáticas; aunque esto no resultó por lo que decidió estudiar medicina, pese a la oposición de su padre y a que el estudio de la medicina estaba vedado a las mujeres.



En 1896 se convirtió en la primera mujer en recibir en Italia el título de doctor en medicina. Tras esto, trabajó con personas con discapacidad en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, que le condujo a muchas de sus futuras ideas. Se convenció que la discapacidad intelectual era un problema más pedagógico que médico y que con tratamiento educativo especial estas personas en desventaja podían ser ayudadas.

En 1907, Montessori estableció en los barrios bajos de Roma la primera *Casa dei Bambini* o “Casa de los Niños” donde se centró en el alumnado menor de 5 años. Montessori empleó materiales usados previamente para enseñar a los estudiantes. Como resultado de la Casa de los niños se caracterizó el sistema pedagógico montessoriano. El trabajo de Montessori continuó en muchos países europeos y surgieron movimientos Montessori en diferentes partes del mundo.

María Montessori creía que la educación comenzaba al nacer y que los primeros años de vida, siendo los más formativos, son los más importantes tanto física como mentalmente, por lo que los métodos apropiados de aprendizaje en los años transcurridos entre el nacimiento y los 6 años, determinan la clase de hombre en que se convertirá el niño.

Además, Montessori estudió y descubrió que en estos años un estudiante presenta lo que llamó “periodos sensitivos”, durante los cuales es especialmente receptivo a ciertos estímulos. Una de las preocupaciones más grandes de Montessori era la necesidad de comprender mejor las habilidades y capacidades del alumnado. Debido a su creencia de que el niño y la niña absorben el aprendizaje del ambiente físico en el que viven, creó un medio preparado para que el alumnado tenga la libre elección de sus actividades, señalando que el ambiente debe descubrir al estudiante, no modelarlo.

Así, Montessori modificaba los materiales hasta que conseguía obtener el total interés del estudiante. El infante utiliza frecuentemente las manos debiendo adaptarse los materiales a su necesidad de aprender por medio del movimiento.

El método de enseñanza Montessori contempla tres dimensiones: educación motora, educación sensorial y lenguaje; poniendo gran énfasis en un desarrollo completo de los cinco sentidos. Uno de los grandes méritos de Montessori es haber dado respuesta pedagógica a la psicología real del alumnado y haber creado un nuevo tipo de escuela que promueva la autonomía y la autoocupación.

Montessori muere en Holanda en 1952. Después su hijo se convierte en su sucesor creando la Associazione Montessori Internazionale (Hainstock, 1972; Helming, 1972).

3.4 Metodología Montessori

La metodología Montessori tiene en cuenta los periodos del crecimiento infantil, las características de la mente absorbente, los periodos sensitivos y diferentes elementos más.

3.4.1 Períodos del crecimiento

Según M. Montessori (1986) algunos psicólogos que han seguido al infante desde el nacimiento hasta la edad universitaria, determinan que en el transcurso de desarrollo existen distintos períodos.

“La psicología reconoce actualmente que existen distintos tipos de sí y de mente en los diversos períodos de la vida. Estos períodos son netamente distintos entre sí y es curioso constatar que coinciden con las diversas fases del desarrollo físico” (Montessori, 1986, pp. 33-34).

El primero de estos períodos va desde el nacimiento hasta los seis años donde aparecen distintas manifestaciones. Este período tiene dos subfases:

Tabla 4. Subfases del periodo de cero a seis años

De 0 a 3 años	El alumnado tiene una mentalidad (mente absorbente) a la cual el adulto tiene difícil acceso, es decir, sobre la cual apenas puede ejercer una influencia directa.
De 3 a 6 años	La mentalidad es la misma, pero el estudiante empieza ser particularmente influenciable.

Fuente: Extraído de Montessori, 1986, p.34. Elaboración propia.

3.4.2 Periodos sensitivos

Cuando se habla de periodos sensitivo M. Montessori (1928) afirma que las diferentes condiciones durante un cierto periodo pueden ser indiferentes o desfavorables en periodos sucesivos por lo que debe considerarse el momento de desenvolvimiento que atraviesa el estudiante en sí mismo de manera individual en sus diversos periodos y no en relación con las necesidades de la vida de la especie o de la persona adulta.

De Vries [s.d.] expone que una persona tiene aptitudes y sensibilidades diferentes, existiendo estas diferencias en un periodo pasajero para posteriormente atenuarse o desaparecer, llamando a estos periodos sensitivos (citado a través de Montessori, 1928).

Como expone M. Montessori, los periodos sensitivos:

son los periodos en los cuales los niños demuestran aptitudes y posibilidades de orden psíquico [...] Cuando el niño hace ejercicios según la necesidad de su “presente sensitivo” progresa y alcanza grados de perfección que son inimitables en otros momentos de la vida (pp.61-62).

Es decir, durante estos periodos es cuando se puede establecer una función o habilidad de modo perfecto.

Por ello, “si el niño no ha podido actuar según las directivas de su período sensitivo, se habrá perdido la ocasión de una conquista natural, y se habrá perdido para siempre” (Montessori, 1982, p.78).

3.4.3 La mente absorbente

Según M. Montessori (1986) durante el período que va de cero a tres años, el alumnado no tiene memoria ni facultad de razonar, por lo que deben ser “construidas”.

El niño y la niña poseen una inteligencia distinta a la de las personas adultas, quienes adquieren los conocimientos con la inteligencia, mientras que los niños y niñas lo absorben con su vida psíquica, por ejemplo, el infante aprende el lenguaje de su entorno simplemente viviendo.

El alumnado experimenta una transformación donde las impresiones vividas penetran en su mente y la forman. También, “el niño crea su propia <<carne mental>> utilizando el

ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado *Mente absorbente*” (Montessori, 1986, p.43).

Además, la mente del alumnado es prodigiosa ya que tiene la capacidad de vivir alegremente a la vez que aprende una lengua con sus complicaciones gramaticales, es decir, todo conocimiento entra en su cabeza por el simple hecho de vivir.

Con la mente absorbente, el infante aprende todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, atravesando un camino en lo que todo es alegría y amor.

El movimiento es una gran conquista del alumnado ya que a medida que aprende a moverse en el ambiente, el lenguaje penetra en su mente y puede dirigir sus movimientos según las necesidades de su vida. Los movimientos del infante son adquiridos en un determinado período del desarrollo, de tal manera que cuando empieza a moverse, su mente absorbente ya ha captado su ambiente y comienza a ser consciente. Por ejemplo, al jugar el niño o niña elabora con sus manos e introduce en su conciencia lo que su mente inconscientemente ha absorbido antes.

Así, se hace consciente y construye el hombre por medio de sus manos y de la experiencia, es decir, “primero a través de juego y luego mediante el trabajo. Las manos son el instrumento de la inteligencia humana” (Montessori, 1986, pp. 44-45).

En contacto con la vida el alumnado asume poco a poco la personalidad adaptada a su época y a su ambiente, edifica su mente hasta que llega a construir la memoria, la capacidad de comprender y de razonar. La labor de la persona adulta no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo.

Finalmente, el descubrimiento de que el infante tenga una mente capaz de absorber los conocimientos ha producido una revolución en el campo de la docencia, haciendo comprender por qué este primer periodo del desarrollo humano es el más importante.

3.4.4 Componentes del método Montessori

Según P. Polk (1976) “hay dos componentes clave del método Montessori: el medio ambiente, incluyendo los materiales y ejercicios pedagógicos, y las maestras que preparan ese medio ambiente” (p. 79).

3.4.4.1 Ambiente preparado

Según Montessori el medio ambiente es un elemento fundamental, el cual debía ser un lugar nutritivo para el alumnado y diseñado para satisfacer sus necesidades de autoconstrucción y revelarnos así su personalidad y patrones de crecimiento (Polk, 1976).

“En el ambiente del niño todo debe estar medido además de ordenado, y la eliminación de confusiones y superficialidades engendra precisamente el interés y la concentración” (Montessori, 1982, p. 191).

El ambiente cobra importancia en las escuelas ya que a través de él, los niños y niñas establecen los fundamentos del carácter y preparan el comportamiento social. Un ambiente cerrado favorece la concentración, por tanto se forma el carácter y se realiza la creación del individuo. Una escuela debe ofrecer tanto refugio como la concentración adecuada para los niños y niñas; por lo que es importante la creación de un ambiente particularmente adecuado (Montessori, 1986). Algunas ideas importantes sobre el medio ambiente:

Tabla 5. Características del medio ambiente preparado

Es secundario a la propia vida; puede ayudar u obstaculizar pero no crear
Debe ser preparado cuidadosamente para el alumnado, por un adulto inteligente y sensible.
El adulto debe participar en la vida y el crecimiento del alumnado dentro del ambiente.
Debe estar dotado de un poco de todo para que los niños y niñas tengan la libertad de elegir lo que prefieran.
Los elementos inutilizados son eliminados, para que todos los objetos del ambiente sean de utilidad.
El ambiente debe basarse en las preferencias del alumnado tanto para la forma de los objetos como para la intensidad de los colores.
Debe existir un solo ejemplar de cada objeto para fomentar el desarrollo de algunas calidades sociales como respetar y esperar.

Fuente: Extraído de Montessori, 1986; Polk, 1976. Elaboración propia.

El ambiente preparado permite a los niños y niñas desarrollar una disciplina adecuada. Para ello es adecuado dejar que resuelvan los problemas ellos solos, siendo así un ejercicio de experiencia social (Montessori, 1986).

Una escuela Montessori es un lugar donde los estudiantes a través de la preparación del ambiente “pueden vivir su propia vida libremente, de acuerdo con sus propias leyes de desarrollo, no perturbados por la intervención de los adultos” (Standing, 1986, p.143).

S. B. Araújo (2013) llama la atención sobre

o papel de organizador do educador de infância no garantir de um ambiente seguro, atendendo a aspetos como a ventilação, a disposição dos móveis ou o estado de limpeza e de conservação de espaços e materiais ao nível do ambiente interior e exterior (p. 32).

Según P. Polk (1976) un ambiente Montessori debe estar relacionado con los conceptos de libertad, estructura y orden, realidad y naturaleza, belleza y atmósfera, los materiales Montessori y el desarrollo de la vida en comunidad:

a) *Libertad*

*La primera tarea de la educación es agitar la vida,
pero dejarla libre para que se desarrolle
(María Montessori)*

La cita de M. Montessori [s.d.] destaca la importancia de dar libertad suficiente al estudiante durante su educación, para conseguir que éste consiga desarrollar su crecimiento físico, mental y espiritual.

Todos los niños y niñas deben moverse con libertad en una clase de un lado a otro útil, inteligente y voluntariamente, preferentemente en un ambiente exterior, estando éste comunicado directamente con el aula dando la libertad de que los niños y niñas entren y salgan como deseen.

Además, los niños y niñas son libres para escoger sus propias actividades. Para ello se les debe presentar una serie de ejercicios diseñados para su autoeducación. Se les da tanta libertad como es posible para que desarrollen sus propias relaciones sociales.

b) *Estructura y orden*

Es un elemento clave en el medio ambiente Montessori. La estructura y el orden deben reflejarse en el salón de clase para que el niño y la niña puedan subjetivarlos, y construir así su propia inteligencia y orden mental. A través de la estructura y el

orden, el alumnado aprende a confiar en su medio ambiente y en su poder de interactuar con él de una forma positiva.

Debe haber una estructura y orden en el aula, de tal manera que los materiales estén agrupados en función del interés de los niños y niñas y colocados en secuencia en cuanto a la dificultad o grado de complicación que presentan. Al devolver los materiales, el alumnado participa en la actividad y colabora para mantener el orden en el aula. Montessori propone una metodología compatible con la estructura del aula por rincones o zonas. Según O. Martínez y M.M. Romera (2008) un rincón es:

aquel espacio delimitado donde se desarrollan actividades lúdicas, con el fin en sí mismas, libres o dirigidas, individuales o en pequeños grupos, con materiales relacionados con la actividad principal, de libre y espontánea elección [...] Esta organización surge de la necesidad que tiene el niño y la niña de basar sus aprendizajes a partir de la curiosidad y de la experimentación, pero sobre todo de la actividad (p. 49).

M. L. García (1996) define los rincones como “lugares físicos donde se ordenan diferentes materiales que la educadora ha seleccionado con el fin de proponer a los alumnos diversas actividades” (p. 137).

c) Realidad y naturaleza

El ambiente debe ser lo más próximo a la realidad del día a día, siendo los objetos del aula auténticos y existiendo una pieza de cada objeto. De esta manera el alumnado aprende a respetar el turno. Es importante el contacto del alumnado con la naturaleza, ya que cada vez existe más vida urbana. El método que Montessori prefería para el acercamiento a la naturaleza era a través del cuidado de plantas y animales. “El niño debe tener la oportunidad de subjetivar los límites de la naturaleza y la realidad para que pueda liberarse de sus fantasías e ilusiones, tanto físicas como psicológicas” (Polk, 1976, p. 87).

Según Montessori [s.d.] se deben tomar provisiones para que el niño tenga contacto con la naturaleza; para que comprenda y aprecie el orden, la armonía y la belleza de la misma, y también para que domine las leyes naturales que son la base de todas las ciencias y artes para que pueda comprender y participar mejor en las cosas maravillosas que la civilización crea (citado a través de Polk, 1976, p. 88).

En definitiva el aula debe ser lo más próximo a la realidad y debe estar dotado de objetos de todas clases que puedan ser cuidados por el alumnado, teniendo además tiempo suficiente en los bosques y en el campo para absorber el mundo natural.

d) Belleza y atmósfera

La belleza del aula debe ser simple, debe tener un diseño y una calidad satisfactoria, estar cuidado y atractivamente desplegado. Los colores deben ser brillantes y alegres, y armoniosamente dispuestos. La atmósfera del aula debe ser relajante y cálida e invitar a la participación.

e) Materiales Montessori

Según P. Polk (1976) “el material Montessori ayuda a la autoconstrucción y al desarrollo psíquico del alumnado, contribuyendo a este crecimiento, proporcionando al infante estímulos que cautivan su atención e inician el proceso de concentración, [...] es esencial adecuar los materiales a las necesidades internas del estudiante” (p. 89).

Los materiales utilizados están diseñados de tal manera que permiten al niño, después que el docente prepara el ambiente educativo, trabajar en forma independiente hasta que, a su propio ritmo, adquiere habilidades cada vez más complejas. El alumnado está motivado por la excitación que le causa el aprender y por la recompensa del logro alcanzado, no por la necesidad de complacer al maestro o de competir con sus compañeros (Orem, 1971, p. 43).

El material Montessori, como indica H. Helming (1972), no elimina los juguetes apropiados y el alumnado no necesita muchas explicaciones sobre cómo utilizar el material; con mostrar qué hay que hacer con él es suficiente. Con el material Montessori, “en la mayoría de los casos, el estudiante puede encontrar y corregir los errores por sí mismo” (Helming, 1972, p. 70), evitando molestar y corregir al alumnado en su actividad para así no intervenir en su proceso de desarrollo.

Para P. Polk (1976) el material es adecuado si se presenta al alumnado en el momento adecuado de su desarrollo, destacando que existen ciertos principios para proponer el uso del material Montessori:

Tabla 6. Principios para proponer el uso del material Montessori

Primero	Dificultad o error que el alumnado debe descubrir, debe estar aislado en una sola pieza de material. Esto le simplifica la tarea y le permite resolver el problema más fácilmente. <i>Ejemplo:</i> torre de dados con sólo una variación en el tamaño de cada dado (la torre rosa).
Segundo	Los materiales progresan de un diseño y uso sencillo a otro más complejo. <i>Ejemplo:</i> juego de varillas numéricas para seriar varían en longitud, después en colores rojo y azul de un metro de dimensión para asociar números con longitud. Finalmente varillas con tamaño más pequeño.
Tercero	Los materiales están diseñados para preparar al estudiante indirectamente para un futuro aprendizaje. <i>Ejemplo:</i> juegos de coordinación motora de índices y pulgares para el futuro desarrollo de la escritura. Esto permite al alumnado lograr éxitos en sus esfuerzos más fácilmente lo que contribuye al desarrollo de su autonomía y confianza en sí mismo.
Cuarto	Los materiales comienzan como expresiones concretas de una idea y se convierten gradualmente en representaciones cada vez más abstractas. <i>Ejemplo:</i> triángulo de madera es explorado sensorialmente. Las piezas de madera que representan su base y lados son presentadas y las dimensiones descubiertas. Después, triángulos planos encajados dentro de rompecabezas y luego sobre triángulos de papel y después sobre triángulos con contorno marcado y finalmente sobre triángulos abstractos.
Quinto	Los materiales Montessori están divididos en cuatro grades categorías: materiales sensoriales, académicos, culturales y artísticos.

Fuente: Extraído de Polk, 1976. Elaboración propia.

H. Helming (1972) recalca la importancia de que las actividades se vean acompañadas por el movimiento, sobre todo el de las *manos*, ya que estas están muy relacionadas al desarrollo de la mente. En el desarrollo del estudiante la mano tiene gran importancia ya que con ella toma posesión del mundo que le rodea y, guiado por su inteligencia, lo transforma.

En estas edades sobre todo de cero a tres años, el estudiante palpa el ambiente y es fundamental usar el material para fomentar el desarrollo de la mano, ya que de tres a seis años el alumnado tiene que usar las manos para todo. Los ejercicios de la vida práctica y los sensoriales guían al alumnado a manejar las cosas con precisión.

Finalmente, M. Montessori (1986) interpreta que todas las personas emplean los pies para andar y desarrollar el equilibrio, por lo que es considerado un hecho biológico, en cambio el empleo de las manos puede ser diferente en función de la persona.

La mano depende, para su desarrollo, de la sique, del ego individual y de la vida síquica de las distintas épocas [...] siendo el desarrollo de la habilidad de la mano paralelo al desarrollo de la inteligencia [...] Si un niño no puede hacer uso de su mano, su carácter no rebasa un nivel muy bajo, es incapaz de obedecer, de tener iniciativas, y es perezoso y triste; mientras que el niño que ha podido trabajar sus propias manos muestra un desarrollo sobresaliente y fuerza de carácter (Montessori, 1986, pp. 194-195).

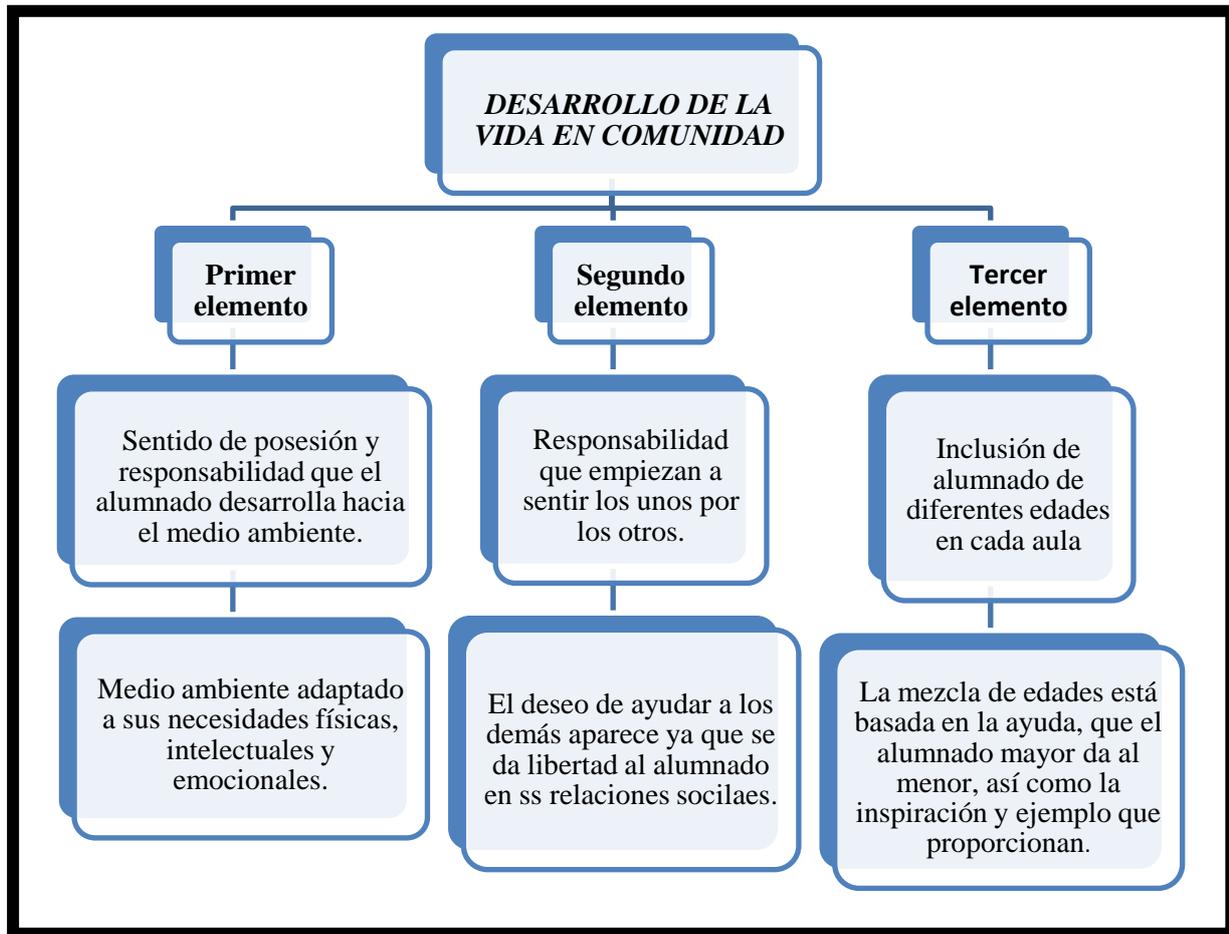
f) Desarrollo de la vida en comunidad

El mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales (María Montessori, 1986, p. 283)

La cita de M. Montessori (1986), recalca la importancia de las relaciones sociales dentro del aula ya que fomenta el desarrollo personal y natural del estudiante. Facilitando la adquisición de una serie de competencias a través de las cuales se va a ir desarrollando su personalidad.

Según P. Polk (1976) la creación espontánea de una comunidad infantil es uno de los resultados más notables del enfoque Montessori. Este desarrollo es ayudado por varios elementos clave en dicho método:

Figura 1. La vida en comunidad



Fuente: Extraído de Polk, 1976. Elaboración propia.

Según M. Montessori (1986), separar a los niños y niñas por género y por edades es un error ya que es un aislamiento artificial que impide el desarrollo social. El agrupamiento de niños y niñas de diferentes edades es una verdadera enseñanza ya que la mentalidad del alumnado en la etapa de educación infantil es tan próxima que permite una fácil comprensión, es decir, entre ellos se establece una natural ósmosis mental, una comunicación que raramente existe entre el infante y la persona adulta.

Con la separación por edades, se puede establecer un sentimiento de envidia hacia los más inteligentes; ocurriendo lo contrario en aulas de diferentes edades, ya que admiran a los mayores, sin tenerles envidia.

Alguna de las preocupaciones consiste en que el estudiante que enseña no pueda aprender. Esto no ocurre ya que además de enseñar, perfecciona lo que sabe.

Las paredes deben ser divisorias, de modo que el acceso de una clase a otra resulta fácil y de este modo el alumnado es libre para ir a una u otra aula. Los niños y niñas tienen un instinto de protección que les llama para asistir a los débiles, alentándolos y consolándolos; éste es un instinto de progreso social.

En definitiva, entre los niños y niñas existe una fraternidad basada en el sentimiento elevado, de esta manera, se observa que en el ambiente donde los sentimientos son de nivel elevado se crea una atracción; del mismo modo que los mayores se preocupan de los más pequeños y viceversa, los estudiantes son atraídos por los nuevos, y éstos por los que ya se hallan ambientados.

El instrumento útil para un buen desarrollo social es el *lenguaje* ya que es la base de la vida social que permite a las personas unirse en grupos y provoca que el ambiente se transforme de tal manera que forma la civilización. El lenguaje es una creación que se halla por encima de la naturaleza producida por los humanos.

Durante años se ha creído que los infantes hablan porque viven entre gente que habla; esto no es así; el estudiante aprende el lenguaje porque lo absorbe.

Montessori, a lo largo de su vida, recalca la gran importancia del desarrollo del lenguaje en los estudiantes y no su enseñanza ya que “la madre no enseña el lenguaje al niño, sino que el lenguaje se desarrolla naturalmente en él como una creación espontánea” (Montessori, 1986), pasando por diferentes períodos iguales para todos los estudiantes, independientemente de si el lenguaje de su raza es fácil o difícil.

Además, la persona adulta solo puede “usar el mecanismo de su propio lenguaje, en cambio el niño es el único que puede construir el mecanismo mismo de lenguaje y puede hablar perfectamente todas las lenguas utilizadas en su ambiente” (M. Montessori, 1986). Esta construcción tiene lugar en el inconsciente, donde el estudiante empieza a desarrollar el lenguaje y fijándose como una adquisición permanente.

Por ello, Montessori, dedica gran parte de su vida a investigar el desarrollo del lenguaje en estas edades tempranas de los cero a los seis años.

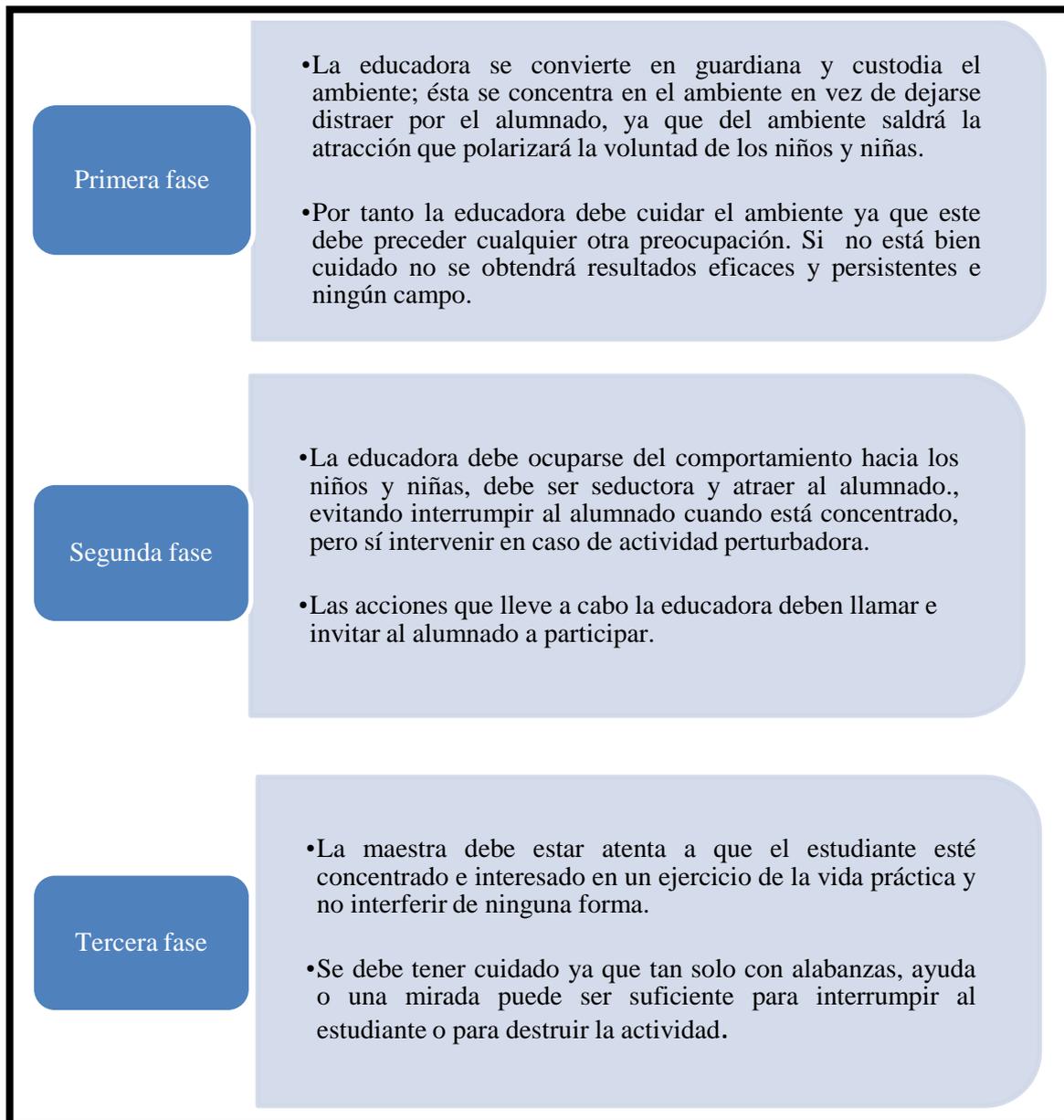
3.4.4.2 Educadora montessoriana

Según M. Montessori (1986), el primer paso para una educadora montessoriana es la autopreparación, debe poseer una imaginación viva, ya que se enfrenta a un estudiante,

que por así decirlo aún no existe. La educadora montessoriana debe entender que el niño o niña al que se enfrenta mostrará su verdadera naturaleza cuando encuentre un trabajo que le atraiga.

El comportamiento de un maestro o maestra Montessori se presenta en tres fases:

Figura 2. Fases del comportamiento de una educadora Montessori



Fuente: Extraído de Montessori, 1986. Elaboración propia.

4. PARTE EMPÍRICA

Se presentan el diseño, el desarrollo y los resultados de la investigación llevada a cabo.

4.1 Diseño investigación

Este apartado consiste en la declaración de intenciones con respecto a la investigación. Se plantea una pregunta de investigación y se propone un objetivo general y los objetivos específicos de la indagación. Además, se muestra la metodología empleada para conseguir llevar a cabo la investigación.

4.1.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación tiene la finalidad de obtener información relevante y datos puntuales sobre un tema que interesa o inquieta.

Para establecer con exactitud cuál es el fin de esta investigación, se considerado oportuno formular una pregunta que se tomará como base del proceso de este trabajo. La pregunta es la siguiente: *¿Se promueve el método Montessori en la realidad de la Escuela Infantil estudiada?*

Esta pregunta sirve de referencia para llevar a cabo la elaboración de la indagación. A partir de este interrogante se formula un objetivo general, englobando unos objetivos específicos:

Objetivo general

- Valorar si el ambiente de la Escuela Infantil está preparado para el desarrollo de las capacidades social, psicomotriz y comunicativa.

Objetivos específicos

- Observar si las actividades llevadas a cabo fomentan el desarrollo sensorial.
- Identificar la presencia de las relaciones sociales.
- Percibir si en la Escuela Infantil se promueve el lenguaje.

4.1.2. Tipo de estudio: metodología cualitativa

Para recoger la información necesaria y llevar a cabo este trabajo se ha seleccionado la metodología cualitativa, ya que en la educación es dónde se encuentra un espacio común entre ciencia y práctica docente. Dicha metodología estudia y analiza las significaciones de la acción humana y la vida social. Strauss y Corbin (1990) definen la investigación cualitativa como:

cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo (citado a través de Tójar, 2006, p. 143).

Teniendo en cuenta las cuestiones metodológicas relativas al diseño, a las técnicas de obtención de información o de análisis, LeCompte (1995) define la investigación cualitativa como:

categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de la observación que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (citado a través de Tójar, 2006, p.143).

Existen unas *características* generales sobre este tipo de investigación:

Tabla 7. Características de la metodología cualitativa

<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador se considera un instrumento de medida. Es el principal instrumento de recogida de datos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudios se llevan a cabo a pequeña escala, basándose en la indagación intensiva de un número reducido de casos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una metodología que genera teorías e hipótesis, no las prueba.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La metodología cualitativa es holística ya que estudia un fenómeno global más que analítico.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es inductiva ya que se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No permite realizar un análisis estadístico.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene el propósito de comprender y no de establece una relación de causa-efecto.

Fuente: Extraído de Bisquerra, 1989; Tójar, 2010. Elaboración propia.

La técnica empleada para llevar a cabo la recogida de datos en esta investigación educativa es la **observación participante**, “para que la observación dé sus frutos es imprescindible que el observador conviva con los individuos del grupo y se convierta en la medida de lo posible en un miembro activo des mismo, durante un periodo significativo” (Tójar, 2006, p. 242).

La observación implica una serie de características que la hacen diferenciarse del resto de técnicas empleadas en la investigación educativa:

Tabla 8. Características de la observación participante

PARÁMETRO	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
Función	Comprensiva, formativa, heurística (no verifica hipótesis)
Autor	Abierta.
Objeto	Narrativa. Alospectiva o Introspectiva. Parcialmente informada.
Objeto/Inferencia	De representaciones / Grado de inferencia elevada. Amplia
Instrumentos	Registros narrativos, diarios, técnicas de incidentes críticos, historias de vida.
Anotación	Directa. Inmediata o diferida.
Nº de sesiones	Multisesión, persistente.
Situación	Natural. No manipulada
Tratamiento	Molar, cualitativa, no secuencial y peri o postdeterminada.

Fuente: Tójar, 2006, p. 244.

Según la relación entre participación y observación, el rol social empleado relacionado entre estos parámetros y el grado de implicación o distanciamiento es el rol de: *observador (como) participante* ya que “prioriza la observación, y los propósitos de investigación, sobre la participación. Se trata casi siempre de alguien externo [...] que es aceptado por el grupo y participa con cierta distancia física y psicosocial” (Hammersley y Atkinson, 1983, citado a través de Tójar, 2006, p.245).

Observando que la información se recoge como punto de partida para una posterior investigación, se ha empleado uno de los registros no sistematizados, aquellos “que no cuentan con una preparación previa de la observación; presentan, por tanto, una falta de concreción de objetivos y no se determinan ni los criterios ni el orden de registro” (Buendía y Berrocal, 2010, p.133).

Dentro de este tipo de registros, se ha empleado el *diario*. L. Buendía y E. Berrocal (2010) lo definen como un registro narrativo en el que se registra la actividad diaria de otras personas o hechos.

Según J.C. Tójar (2010) el diario acompaña a la investigadora en todo el proceso de la observación y es

un instrumento [...] sobre el que se valora la oportunidad, la pertinencia, el desarrollo y los resultados de otras técnicas. [...] Es un cuaderno de reflexión en el que se plasman las primeras inquietudes, las dudas, los intereses propios y ajenos, los recursos disponibles, la naturaleza del tema a investigar (pp. 234-235).

P. Albertín (2007) presenta este instrumento como diario de campo y lo define como “textos escritos en los que el científico/a y/o profesional (o estudiante en formación) registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos” (p. 14).

En el diario de campo es esencial que no falten una serie de registros ya que predomina la función reflexiva frente a la informativa. Estos registros son:

Tabla 9. Registros de un diario de campo

Registros
▪ Comentarios personales y opiniones.
▪ Juicios valorativos.
▪ Selecciones y tomas de decisiones.
▪ Formulación de hipótesis.
▪ Impresiones y emociones.
▪ Cuestiones y dudas.

Fuente: Extraído de Albertín, 2007. Elaboración propia.

R. Porlán y J. Martín (1991) entienden el diario como un recurso metodológico e imprescindible para resolver las cuestiones prácticas del profesorado en el que incorporan “el estilo de un investigador <<en>> y <<sobre>> la práctica sometida a

experimentación” (p. 53). Estos autores definen el diario como un cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, recoge las entrevistas, describe el contenido de los materiales de clase, compara y relaciona las informaciones, establece conclusiones y toma decisiones sobre la experimentación: “una innovación fundamentada y semi-controlada” (p. 54).

El uso habitual de dicho diario permite reflejar el punto de vista sobre los procesos de la realidad educativa en la que la figura educadora se encuentra. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia sobre su proceso de evolución y modelos de referencia. Así mismo favorece las conexiones significativas entre teoría y práctica, apoyando una toma de decisiones mejor fundamentada.

La Comisión de Prácticas de Educación Infantil (2006-2007) propone la realización del *diario del futuro maestro* y lo define como instrumento de autoevaluación que favorece la actitud reflexiva e investigadora de la maestra y su desarrollo profesional permanente.

4.2 Desarrollo de la investigación

El desarrollo de la indagación presenta dos apartados diferenciados. En primer lugar, el trabajo de campo, que se refiere a las actividades realizadas presencialmente en el centro estudiado, y en segundo lugar, la fase analítica describe las estrategias seguidas para ordenar y clarificar los datos de forma que puedan ser fácilmente interpretados.

4.2.1 Trabajo de campo

En este apartado se describen la población estudiada, el acceso al campo y el proceso que se ha seguido para la recogida de datos, que son procedimientos necesarios para poder abordar posteriormente la fase analítica.

4.2.1.1 Población estudiada

En esta indagación sobre la metodología Montessori, la población estudiada está formada por el alumnado de un Centro Infantil de la ciudad de Salamanca y por su profesorado: las educadoras titulares y las educadoras en prácticas. En este Centro están escolarizados unos 100 niños y niñas con edades comprendidas entre los cero y tres años. Este trabajo se centra en el alumnado de uno a tres años.

Tabla 10. Población estudiada

Aula	Edades del alumnado	FECHA	TIEMPO DE OBSERVACIÓN
Nº1	De año a año y medio	Días 25/01/2016 y 26/01/2016	2 días
Nº2	De año y medio a dos años	Del 27/01/2016 al 29/01/2016	3 días
Nº3	De dos años a dos años y medio	Días 01/02/2016 y 02/02/2016	2 días
Nº4	De dos años y medio a tres años	Del 03/02/2016 al 05/02/2016	3 días

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.2 Acceso al campo

La tutora del TFG se puso en contacto por correo electrónico con la directora del centro en el que se ha llevado a cabo la investigación ya a que existe una trayectoria de colaboración de ese centro con la Facultad. Para realizar la investigación fue necesario que la tutora del TFG se pusiera en contacto con la empresa que gestiona el centro.

La respuesta fue afirmativa por parte de la directora y la responsable de la empresa, por tanto, la investigación se lleva a cabo, siendo necesario redactar una solicitud por parte de la Universidad de Salamanca. Se realiza la observación de la presente metodología Montessori en cuatro aulas diferentes del centro. Tanto el escrito de la Universidad como los correos electrónicos intercambiados entre la tutora del Trabajo de Fin de Grado y la directora del centro, para obtener el permiso se pueden encontrar en el **Anexo I. “Correos electrónicos” y Anexo II. “Solicitud”**.

4.2.1.3 Recogida de datos

La recogida de datos de esta indagación se hace a través de la observación participante durante dos semanas, desde el 25 de enero hasta el 5 de febrero de 2016. Durante ese tiempo se redacta un diario profesional en el que se anotan las vivencias y anécdotas más relevantes que han tenido lugar en cada una de las diferentes aulas (**Ver Anexo III. “Diario profesional”**).

Como prueba de la presencia de la investigadora en la Escuela Infantil se incorporan las siguientes fotos realizadas con motivo de la fiesta de carnaval y del teatro del día de la paz en el que participó junto a compañeras en prácticas.



Teatro realizado el día de la Paz

Para la publicación de las fotos se cuenta con la correspondiente autorización de las educadoras en prácticas.



Celebración del día de carnaval

4.2.2 Fase analítica

Una vez recogidas todas las observaciones sobre el alumnado de cero a tres años teniendo en cuenta la metodología Montessori, se pasa a analizar los datos. Se exponen el tratamiento de los datos y de los criterios para agruparlos.

4.2.2.1 Tratamiento de los datos

Una vez recogidos todos los datos, se procede a la fase de simplificación, es decir, de reducción de éstos con el objetivo de hacer que la información sea manejable y asequible. Mediante este procedimiento se consigue ordenar los datos para que la información obtenida se presente de una manera clara y concisa.

Debido a que las aulas de la Escuela Infantil donde se realizó la investigación seguían varias metodologías y no exclusivamente el método Montessori, se presentaron algunas dificultades a la hora de enfocar la investigación.

Durante el transcurso de la investigación, se han mantenido los criterios éticos, que garantizan confidencialidad hacia la privacidad tanto de los estudiantes observados como las figuras educadoras del centro.

El proceso de reducción de datos consiste en la simplificación de la información para hacerla más abarcable y manejable comprendiendo las tareas de categorización y codificación (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Como exponen G. Rodríguez et al. (1999) la categorización es una herramienta en el análisis de datos cualitativos facilitando la clasificación conceptual de aquellos contenidos textuales que forman parte de un mismo tema. Además, dichos autores consideran que la codificación se define como una operación concreta que consiste en asignar a cada unidad un código para mostrar la categoría a la que pertenece.

En esta indagación, se ha empleado un código numérico, de tal manera que cada código asignado corresponde a una categoría concreta.

Además, se ha realizado un doble análisis de los contenidos obtenidos con las observaciones, garantizando la fiabilidad de los procesos de la categorización y codificación. Un análisis por parte de la propia investigadora y otro análisis por otra investigadora con el mismo nivel formativo, constatando que existe concordancia. Una vez realizados ambos procesos, se ha contabilizado la información obtenida considerando que cada línea de las observaciones equivale a una unidad textual (u.t.). En este caso, las unidades textuales pertenecen a las observaciones recogidas en el diario llevado a cabo durante el periodo de observación.

La validez interna de la indagación es máxima, ya que los resultados y conclusiones sirven solamente para la escuela infantil estudiada.

4.2.2.2 Criterios para agrupar los datos

Para analizar los datos obtenidos, se elabora el instrumento de análisis, en este caso un árbol de indización. Éste se divide en diferentes categorías que hacen referencia al rol del educando, la figura educadora y la intervención educativa según Montessori. Dichas categorías se subdividen en subcategorías.

Se presenta el árbol de indización a continuación:

Figura 3. Árbol de Indización



Fuente: Elaboración propia.

4.3 Resultados

Se presenta una organización de datos de tal forma que facilite la obtención de la información de manera ordenada y comprensible. Además se tratan de un modo específico cada una de las categorías y subcategorías correspondientes a partir de tablas que recogen la frecuencia obtenida del número de unidades textuales (u.t.) y porcentajes que se han contabilizado de cada categoría y subcategoría.

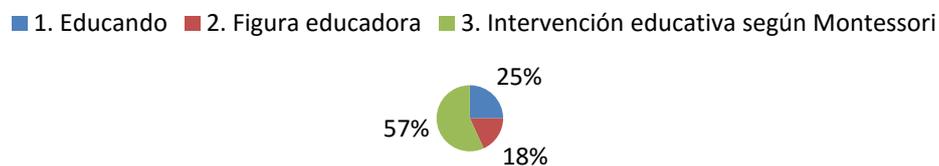
Metodología Montessori en 0-3 años

Tabla 11. Distribución general de las categorías

Metodología Montessori en 0-3 años	Frecuencia	Porcentaje
1. Educando	66	25%
2. Figura educadora	48	18%
3. Intervención Educativa según Montessori	150	57%
Total	264	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Distribución general de las categorías



Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 11* y en la *Figura 4* se observa que las categorías “educando” y “figura educadora” han sido las variables en las que menos se ha incurrido durante la estancia en el centro Infantil de 0-3 años, obteniendo un 25% y un 18% respectivamente con unas frecuencias de 66 y 48 unidades textuales.

Analizando las observaciones, se aprecia que la categoría de la Intervención Educativa según Montessori ha sido la más destacada, ocupando el 57% de la clasificación general de las categorías con la frecuencia de 150 unidades textuales.

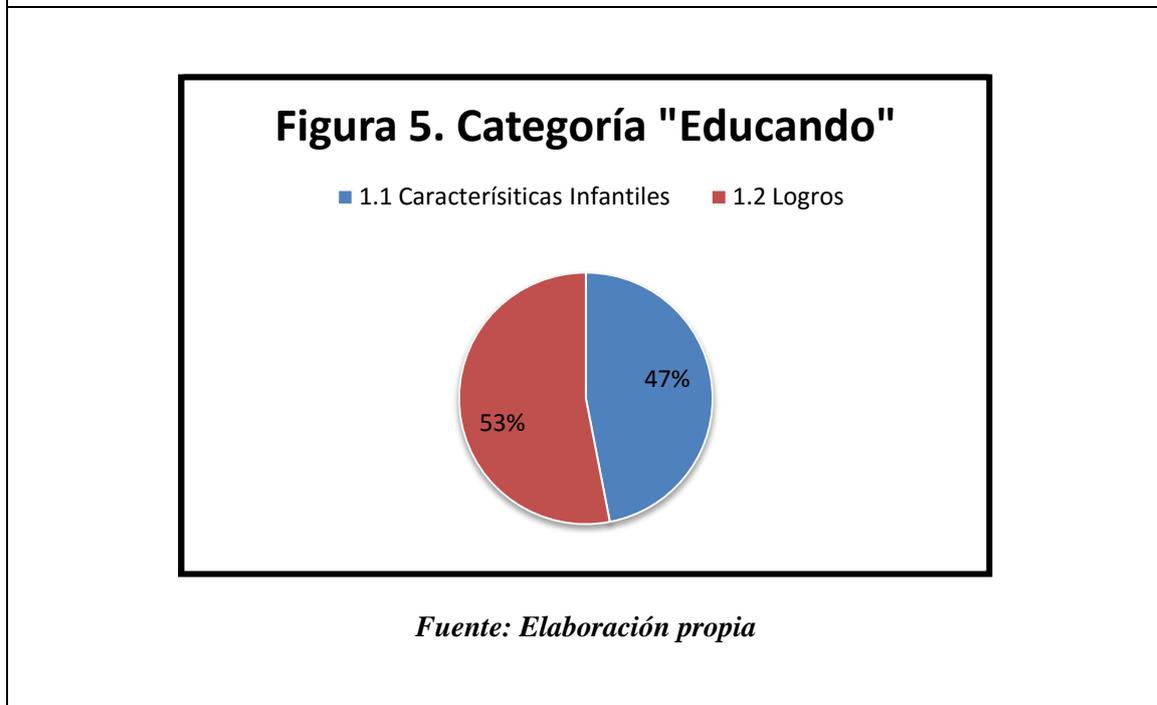
Parece atestiguar que durante la estancia en el centro, se han centrado las observaciones en la metodología Montessori.

Fuente: Elaboración propia

Se muestra en los apartados siguientes el análisis más detallado de cada una de las diferentes categorías con las correspondientes subcategorías.

CATEGORÍA 1. EDUCANDO		
<i>Tabla 12. Educando</i>		
1. Educando	Frecuencia	Porcentaje
1.1 Características Infantiles	31	47%
1.2 Logros	35	53%
Total	66	100%

Fuente: Elaboración propia.



En la *Tabla 12* y *Figura 5* se advierte que la subcategoría de los logros ha sido en la que se ha incidido más, obteniendo el 53% del total, frente a un 47% de la subcategoría de características infantiles; con 35 y 31 unidades textuales, respectivamente.

Puede deberse a que en estas edades (0-3 años) destaca la adquisición de algunos logros como son la autonomía y los buenos hábitos.

Fuente: Elaboración Propia

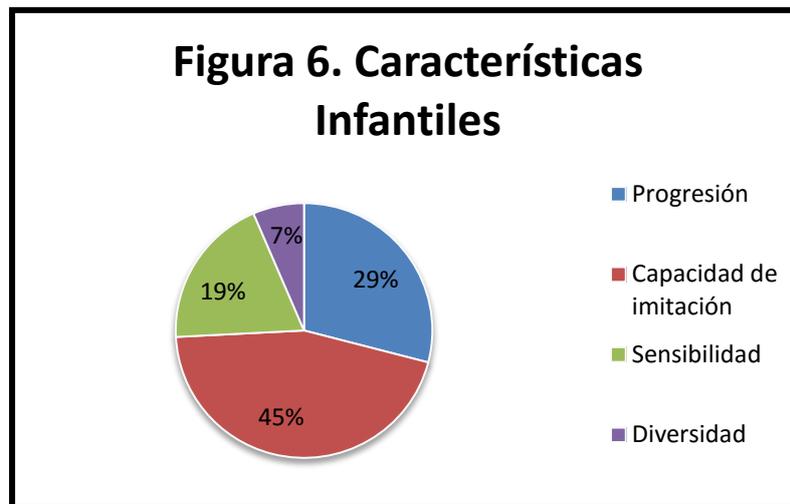
Subcategoría 1.1 Características Infantiles

Tabla 13. Características del educando

1.1 Características Infantiles	Frecuencia	Porcentaje
<i>Progresión</i>	9	29%
<i>Capacidad de imitación</i>	14	45%
<i>Sensibilidad</i>	6	19%
<i>Diversidad</i>	2	7%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Características Infantiles



Fuente: Elaboración propia.

A la vista de estos datos se observa que la subcategoría de segundo orden más destacada es la capacidad de imitación con un 45%, obteniendo 14 unidades textuales del total. Se debe a la gran importancia que tiene esta característica a lo largo de la Educación Infantil ya que la imitación es una de las características psicológicas infantiles más destacada mediante la cual se adquieren gran parte de los aprendizajes. Se percibe que continuamente los estudiantes imitan durante diferentes situaciones educativas; “sobre todo durante el juego libre” (u.t. 30).

A esta subcategoría de segundo orden le sigue la de progresión con un 29% y 9 unidades textuales de frecuencia. Al observar diferentes edades en poco tiempo, “se puede apreciar el avance y progreso del alumnado de las diferentes aulas” (u.t. 285-286).

Las variables en las que menos se ha incidido son la sensibilidad y la diversidad con un 19% y 7% respectivamente sumando un total del 26%.

Fuente: Elaboración propia.

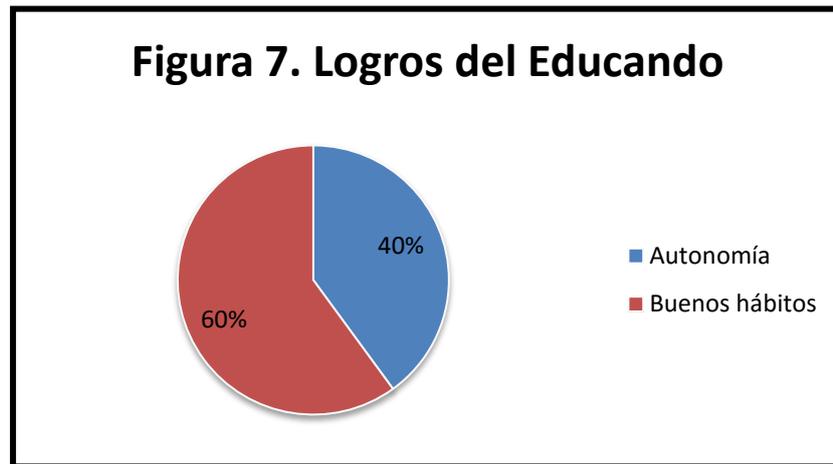
Subcategoría 1.2 Logros

Tabla 14. Logros del educando

1.2 Logros	Frecuencia	Porcentaje
<i>Autonomía</i>	14	40%
<i>Buenos hábitos</i>	21	60%
<i>Total</i>	35	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Logros del Educando



Fuente: Elaboración propia.

Con la *Tabla 14* y la *Figura 7* se expone la información obtenida de los logros del educando observados durante la estancia en el centro.

Así pues, se observa que el subcategoría de segundo orden en la que más se ha incidido es la de los buenos hábitos, obteniendo un 60% con una frecuencia de 21 unidades textuales del total.

Puede ser debido a que en este ciclo de Educación Infantil uno de los objetivos principales es adquirir buenos hábitos de la vida cotidiana mediante las rutinas.

De los dos apartados que conforman la subcategoría de los logros, la autonomía es el aspecto menos destacado, obteniendo un 40%, con una frecuencia de 14 unidades textuales respecto al total.

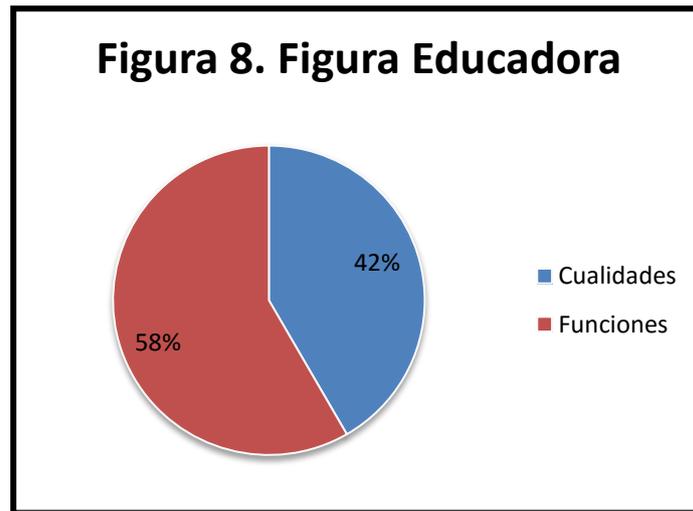
Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA 2. FIGURA EDUCADORA

Tabla 15. Figura Educadora

2. Figura Educadora	Frecuencia	Porcentaje
<i>Cualidades</i>	20	42%
<i>Funciones</i>	28	58%
<i>Total</i>	48	100%

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Los datos representados a través de la *Tabla 15* y la *Figura 8* exponen la información recogida sobre las funciones y las cualidades de la figura educadora.

Se puede observar que la subcategoría más destacada en este caso es la de las funciones de la educadora con un 58%, siendo importante tenerlas para actuar correctamente ante el alumnado cuya frecuencia es de 28 unidades textuales.

Respecto a los datos anteriores, la subcategoría en la que menos se ha incidido es la de las cualidades de la educadora con un 42% y una frecuencia de 20 unidades textuales, siendo muy importante ya que “la personalidad de la maestra influye en su alumnado haciendo que estos actúen y sean de un modo similar a su educadora” (u.t. 277-279).

Fuente: Elaboración Propia.

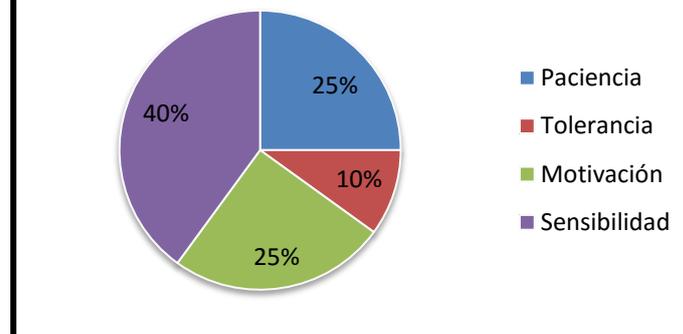
Subcategoría 2.1 Cualidades

Tabla 16. Cualidades de la educadora

2.1 Cualidades	Frecuencia	Porcentaje
<i>Paciencia</i>	5	25%
<i>Tolerancia</i>	2	10%
<i>Motivación</i>	5	25%
<i>Sensibilidad</i>	8	40%
Total	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Cualidades de la educadora



Fuente: Elaboración propia.

Se presentan la *Tabla 16* y la *Figura 9*, que muestran las diferentes cualidades de la figura educadora que se han apreciado a lo largo de la estancia en el Centro Infantil de 0 a 3 años.

Como se puede apreciar, la variable más destacada en esta subcategoría es la de la sensibilidad con un 40% y una frecuencia de 8 unidades textuales, ya que para ser una buena educadora hay que ser “sensible a las vivencias afectivas del alumnado” (u.t. 275).

Los datos relativos a la cualidad de paciencia y a la de motivación son los mismos, obteniendo ambos un 25%, lo que corresponde a la misma frecuencia, es decir, 5 unidades textuales del total.

El apartado que menos se ha investigado durante la estancia en centro es la cualidad de la tolerancia con un 10% obteniendo una frecuencia de 2 unidades textuales.

Fuente: Elaboración propia.

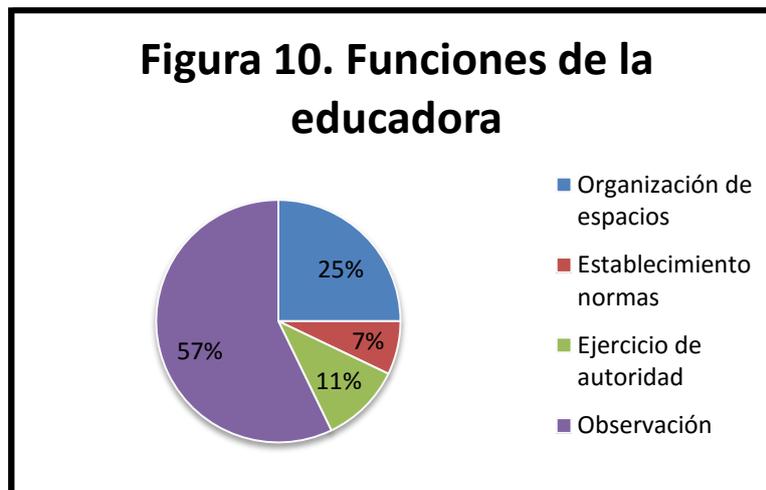
Subcategoría 2.2 Funciones

Tabla 17. Funciones de la educadora

2.2 Funciones	Frecuencia	Porcentaje
Organización de espacios	7	25%
Establecimiento de normas	2	7%
Ejercicio de autoridad	3	11%
Observación	16	57%
Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Funciones de la educadora



Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 17* y la *Figura 10*, se puede apreciar que desde el principio de la estancia en el centro, la cualidad de observación es la más destacada ocupando un 57%, puesto que era la finalidad principal de esta indagación, obteniendo la frecuencia mayor (16).

A esta función, le sigue la organización por espacios con un 25% y una frecuencia de 7 unidades textuales, destacando que “esporádicamente las educadoras establecen dos zonas en el aula” (u.t. 77).

El apartado que menos se ha investigado durante la estancia en centro son las funciones de ejercicio de autoridad (11%) y el establecimiento de normas (7%), sumando entre ambas el 18% del total, obteniendo una frecuencia de 3 y 2 unidades textuales respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

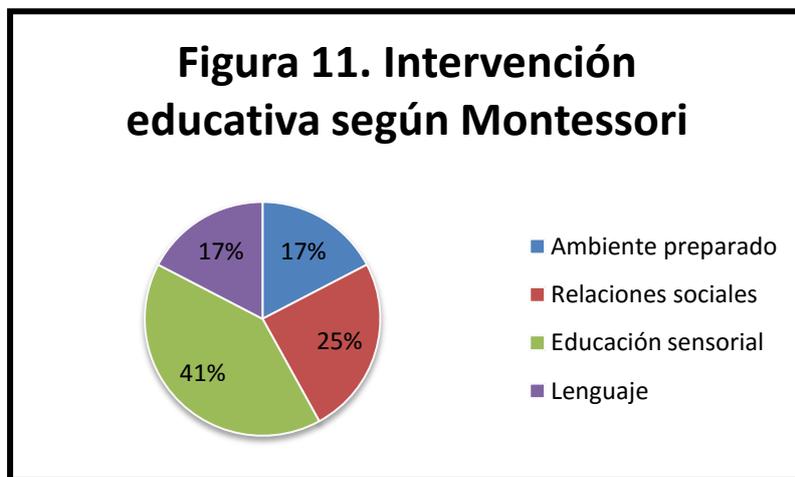
CATEGORÍA 3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA SEGÚN MONTESSORI

Tabla 18. Intervención educativa Montessori

3. Intervención educativa según Montessori	Frecuencia	Porcentaje
<i>Ambiente preparado</i>	26	17%
<i>Relaciones sociales</i>	37	25%
<i>Educación sensorial</i>	61	41%
<i>Lenguaje</i>	26	17%
Total	150	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. Intervención educativa según Montessori



Fuente: Elaboración propia.

Se presentan la *Tabla 18* y la *Figura 11*, que muestran las diferentes subcategorías de la categoría “Intervención educativa según Montessori” que se han apreciado a lo largo de la estancia en el centro.

Como se puede observar, la variable más destacada en esta categoría es la educación sensorial con un 41%, contando con 61 unidades textuales.

El apartado que más se ha investigado seguido de la educación sensorial con un 25%, es el de relaciones sociales que presenta una frecuencia de 37 unidades textuales.

La información obtenida sobre las subcategorías “ambiente preparado” y “lenguaje” muestran que la frecuencia obtenida durante la estancia en el centro es la misma (26) con un mismo porcentaje (17%). Estos datos reflejan que ambos aspectos preocupan por igual.

Fuente: Elaboración propia.

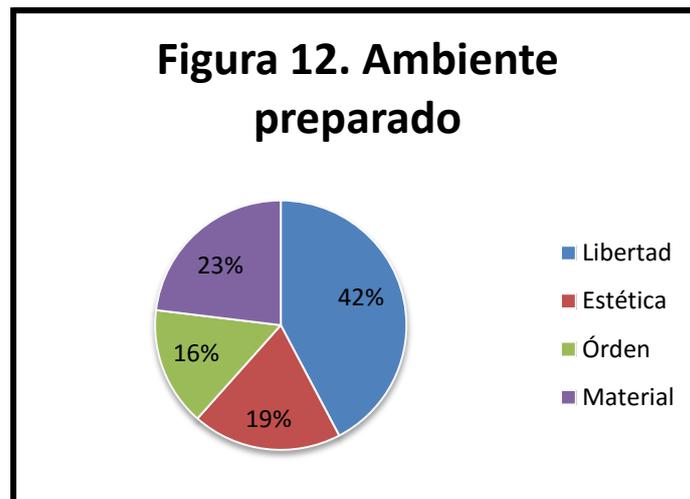
Subcategoría 3.1 Ambiente preparado

Tabla 19. Ambiente preparado

3.1 Ambiente preparado	Frecuencia	Porcentaje
<i>Libertad</i>	11	42%
<i>Estética</i>	5	19%
<i>Orden</i>	4	16%
<i>Material</i>	6	23%
Total	26	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 12. Ambiente preparado



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la *Tabla 19* y en la *Figura 12*, el concepto en el que se ha hecho más hincapié durante la observación en el centro es el de libertad, obteniendo un 42%, siendo un dato clave en la metodología Montessori donde la libertad cobra importancia en el desarrollo del estudiante.

Estos datos demuestran que con un 23% el aspecto de material es el segundo aspecto que más se ha contemplado después del de libertad con una frecuencia de 6 unidades textuales.

Observando la información obtenida se constata que a lo largo de la observación el orden (16%) y la estética (19%) del ambiente del aula son los aspectos en los que menos ha incidido, sumando un total del 35%, mostrando una frecuencia de 4 y 5 unidades textuales respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

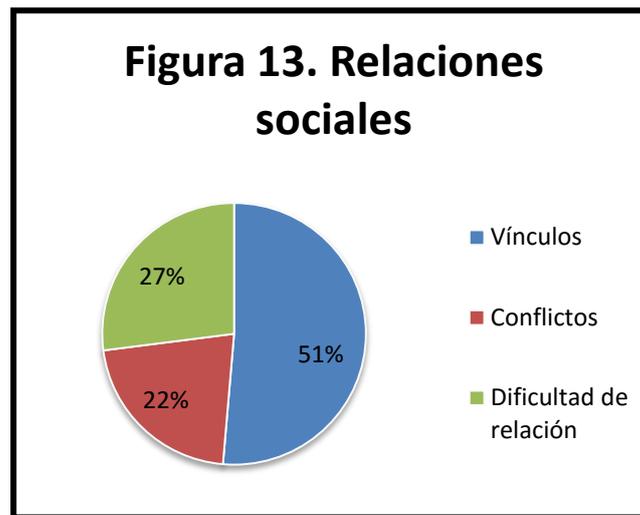
Subcategoría 3.2 Relaciones sociales

Tabla 20. Relaciones sociales

3.2 Relaciones sociales	Frecuencia	Porcentaje
<i>Vínculos</i>	19	51%
<i>Conflictos</i>	8	22%
<i>Dificultad de relación</i>	10	27%
Total	37	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. Relaciones sociales



Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 20* y la *Figura 13* se muestra cómo esta subcategoría se subdivide dependiendo de si se establecen vínculos, surgen conflictos o se muestra dificultad para las relaciones sociales.

Durante las observaciones, se contempla que el apartado de vínculos ha sido el más recalado, ocupando el 51% de la subcategoría “relaciones sociales” con la frecuencia de 19 unidades textuales. Puede deberse a que este alumnado de 0-3 años se encuentra en el momento adecuado para empezar a “establecer los primeros vínculos afectivos” (u.t.251-252).

Los datos muestran que la frecuencia obtenida del tema de dificultad de relación es de 10 unidades textuales consiguiendo un 27%.

La variable menos destacada durante la estancia en el centro es la aparición de conflictos, obteniendo un 22% y con una frecuencia de 8 unidades textuales.

Fuente: Elaboración propia.

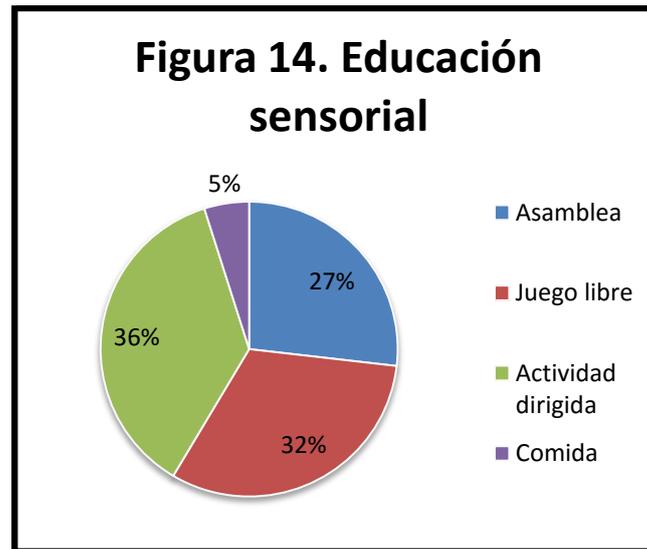
Subcategoría 3.3 Educación sensorial

Tabla 21. Educación sensorial

3.3 Educación sensorial	Frecuencia	Porcentaje
<i>Asamblea</i>	11	27%
<i>Juego libre</i>	13	32%
<i>Actividad dirigida</i>	15	36%
<i>Comida</i>	2	5%
Total	61	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 14. Educación sensorial



Fuente: Elaboración propia.

Los diversas situaciones educativas en las que se lleva a cabo la educación sensorial nos enseñan que se ha prestado especial atención durante las actividades dirigidas (36%), el juego libre (32%) y la asamblea (27%) sumando en total un 95% sobre la educación sensorial del alumnado con una frecuencia de 15, 13 y 11 unidades textuales respectivamente.

Como se puede comprobar, durante la hora de la comida, no se ha incidido mucho, obteniendo un 5% y una frecuencia de 2 unidades textuales. Dando por hecho que a estas edades tempranas los estudiantes. “manipulan la comida, la tocan y la huelen” (u.t. 86-87), consiguiendo así su desarrollo sensorial.

Fuente: Elaboración propia.

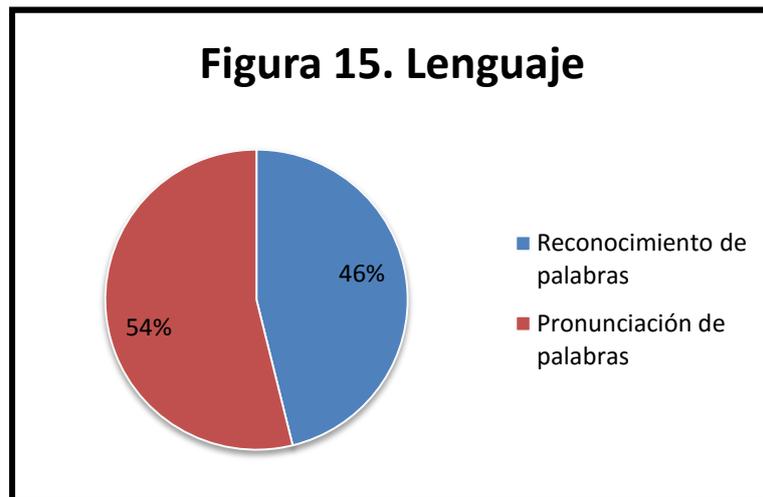
Subcategoría 3.4 Lenguaje

Tabla 22. Lenguaje

3.4 Lenguaje	Frecuencia	Porcentaje
Reconocimiento de palabras	12	46%
Pronunciación de palabras	14	56%
Total	26	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 15. Lenguaje



Fuente: Elaboración propia.

Con la *Tabla 22* y la *Figura 15* se exponen los diferentes datos obtenidos sobre la adquisición del lenguaje durante la estancia en el centro.

Así pues, se advierte que el apartado de dicha subcategoría en el que más se ha incidido es el de la pronunciación de palabras, obteniendo un 54% con una frecuencia de 14 unidades textuales del total (26).

Puede deberse a que en este ciclo de educación infantil el alumnado está aprendiendo a hablar y se encuentra en una fase en la que procura repetir todo aquello que escucha.

A la vista de la información obtenida, el reconocimiento de palabras cuenta con la frecuencia de 12 unidades textuales, lo que equivale al 46%.

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Inicialmente se da respuesta a los objetivos específicos, en segundo lugar al objetivo general y para finalizar se responde a la pregunta de investigación.

El primer objetivo específico es “**observar si las actividades llevadas a cabo fomentan el desarrollo sensorial**”. Se ha comprobado que en las diferentes aulas del centro se trabaja la educación sensorial de manera implícita, lo que, probablemente se deba a que se trata de una de las teorías implícitas que han adoptado las maestras, aunque sean poco conscientes de que están trabajando con metodología Montessori. Es evidente que durante la primera infancia la Escuela Infantil promueve la estimulación sensorial ya que es primordial, siendo el periodo en el que los estudiantes exploran con más frecuencia con el fin de descubrir el mundo.

Resulta extraño que el momento de la comida haya obtenido tan solo un 5% de la subcategoría de educación sensorial, siendo una situación educativa esencial para manipular y descubrir. Puede deberse a que la investigadora durante este momento realizaba la función de participante ayudando a las educadoras en el comedor, dejando la observación en un segundo plano.

El segundo objetivo específico es “**identificar la presencia de las relaciones sociales**”. En general se ha comprobado que las relaciones sociales entre los iguales han sido muy buenas, juegan solos, en parejas o en pequeños grupos, siendo más evidente durante el juego libre. A medida que el alumnado se va desarrollando empiezan a establecerse los primeros vínculos y se forman las primeras amistades. Resulta llamativo que se hayan obtenido pocos datos de la variable “conflictos” ya que el alumnado se encuentra en un periodo egocéntrico suscitando la aparición de conflictos.

El tercer y último objetivo específico “**percibir si en la Escuela Infantil se promueve el lenguaje**”, se ha logrado. Se concluye que el lenguaje es una capacidad en la que se incide mucho durante la enseñanza en la educación temprana, siendo la asamblea el momento en el que mayor hincapié se hace en dicha materia. Se estima que la situación educativa del juego libre es el momento en el que los estudiantes hacen más uso del lenguaje por lo que es conveniente que la escuela fomente la libertad del alumnado durante los juegos.

Los niños y niñas están constantemente manifestando deseos de comunicarse y de aprender y conocer nuevas palabras, por lo que hay que aprovechar este ciclo educativo para enriquecer al máximo esta capacidad del lenguaje.

El objetivo general es “*valorar si el ambiente de la Escuela Infantil está preparado para el desarrollo de las capacidades social, psicomotriz y comunicativa*”. Para responder mejor a este objetivo se tienen en cuenta las variables de un ambiente preparado según Montessori: libertad, estética, orden y material.

Con respecto a la *libertad*, el ambiente debe estar preparado para practicarla. Resulta extraño que existiendo libertad en las aulas del centro ya que cada una tiene acceso al exterior, no se aproveche lo suficiente dicho espacio manteniendo estas puertas cerradas, privando al infante de la libertad necesaria para alcanzar el desarrollo máximo de sus capacidades.

En cuanto a la *estética y orden*, se concluye que sería esencial proponer medidas organizativas y ambientadoras que fomenten estas variables del aula para avanzar en el perfeccionamiento del desarrollo del estudiante.

Respecto al análisis del *material*, se estima que es importante tenerlo en cuenta ya que ayuda a la autonomía y desarrollo psíquico de los estudiantes, cautivando su atención y concentración. Se concluye que para que sea correcta la elección del material se deben tener en cuenta las necesidades e intereses del estudiante.

En general se aprecia un bajo porcentaje de aplicación del principio del “ambiente preparado”, pues el centro en su mayor parte no está organizado según la metodología Montessori.

Se concluye la indagación respondiendo a la pregunta de investigación: **¿se promueve el método Montessori en la realidad de la Escuela Infantil estudiada?** Al contrastar la realidad de las aulas de la Escuela Infantil con un ambiente preparado, como propone Montessori, se ha logrado obtener información relevante para mejorar su aplicación en un aula del primer ciclo de Educación Infantil.

Entre los principales hallazgos de esta indagación al pretender contrastar la realidad de una determinada Escuela Infantil con las aportaciones de María Montessori sobre las características de un ambiente educativamente preparado; se advierte que todavía es

posible incorporar algunas ideas, por lo que se realizan diferentes sugerencias organizativas para contribuir a desarrollar las capacidades, priorizando la libertad del educando.

6. SUGERENCIAS ORGANIZATIVAS

Se presentan en una serie de sugerencias y consejos para la preparación del ambiente escolar. Aunque, lógicamente, están diseñadas para llevarse a cabo en la Escuela Infantil, podrían hacerse extensivas al hogar.

Tabla 23. Sugerencias para la preparación del ambiente

PREPARACIÓN DEL AMBIENTE	
LIBERTAD	Ambiente seguro y saludable.
	Espacio exterior seguro y de fácil acceso.
ESTRUCTURA	Aula con una estructura flexible y organizada.
	Diferenciación y separación de zonas de juego.
	Limpieza y orden.
	Acceso al aseo desde el aula para favorecer la autonomía del alumnado.
ESTÉTICA	Las paredes del aula deben ser atractivas con colores alegres y suaves, como por ejemplo verde y azul.
REALIDAD	Colocar dentro del aula seres vivos, como una planta o un animal (pez, pájaro, tortuga o hámster). Se consigue que el alumnado esté en contacto con la naturaleza.
MATERIAL	<u>Ordenado</u> de tal manera que de accesibilidad y visibilidad.
	Material a la vista y al alcance de los estudiantes.
	Material seleccionado en función de los gustos de los niños y niñas.
	La visibilidad del material se consigue dejando las cajas abiertas o en cajas transparentes que permiten ver su interior.
<u>Clasificado</u> y <u>etiquetado</u>	Adoptar un criterio fácil de conocer por el alumnado (ejemplo: colores).

RINCONES	<i>Rincón personal</i>	<u>Percheros</u> Para colgar el abrigo y el babi.	<p>- Son espacios con objetos personales del alumnado que les proporcionan seguridad e intimidad.</p> <p>- Estas zonas en el aula son necesarias para la buena organización y aportar estabilidad y orden.</p>
		<u>Casilleros</u> Para objetos personales.	
	<i>Rincón de la casita</i>	Zona que reproduce el ambiente familiar y las situaciones de la vida del hogar.	
		Materiales que permitan realizar actividades propias de la vida del hogar: utensilios de la cocinita, alimentos de plástico, muñecos, cuna, mantas...	
		Su objetivo es relacionar psicológicamente hogar y escuela.	
	<i>Rincón del lenguaje</i>	<u>Zona de lenguaje oral</u> Espacio para fomentar el habla donde hay colchonetas o cojines para el alumnado.	Esta zona se puede utilizar para el desarrollo de la asamblea.
<u>Zona de lenguaje escrito (biblioteca)</u> Espacio con estanterías al alcance del alumnado donde hay diferentes tipos de cuentos (populares, educativos...).		Fomenta el trabajo autónomo.	

	<i>Rincón de las sensaciones</i>	<u>Zona de los colores</u> Espacio junto a la ventana donde se coloca papel charol de diferentes colores. A través de la luz los colores son proyectados en el suelo.	Materiales cuya finalidad principal sea la exploración sensorial.
		<u>Zona de sonidos</u> Ambientar el espacio con instrumentos (maracas, palo de lluvia, xilófono...).	
		<u>Zona del tacto</u> Espacio con materiales de diferentes texturas (liso, áspero, rugoso, suave...).	
		<u>Zona de coordinación óculo-manual:</u> Bolas para ensartar con una cuerda, bolas para introducir en palos, cuerdas para “coser”...	

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/23.pdf>
- Araújo, S.B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. En J. Oliveira-Formosinho y S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, pp. 29-74. Porto: Porto Editora.
- Berger, K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia* (Séptima ed.). Madrid: Médica Panamericana.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2010). La observación. En S. Nieto (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp. 129-168. Madrid: Dykinson.
- Comisión de Prácticas de Educación Infantil (2006-2007). *Practicum de Educación. Guía Académica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García, M. L. (1996). *Organización de la Escuela Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Hainstock, E. G. (1972). *Enseñanza Montessori en el hogar: los preescolares*. México: Diana.
- Helming, H. (1972). *El sistema Montessori. Para un ejercicio de la libertad*. Barcelona: Miracle.
- Kovacs, F. (2000). *Hijos mejores. Guía para una educación inteligente*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lahora, C. (2001). *La escolarización antes de los 3 años. Organización del aula y diez Unidades Didácticas*. Madrid: Narcea.

- Martínez, O. y Romera, M. d. (2008). *Los Rincones: Propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid: S.M.
- Montessori, M. (1928). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: Colección clásicos CEPE.
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessor, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Orem, R. (1971). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Polk, P. (1976). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Diana.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Standing, E. M. (1986). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp. 403-424. Madrid: Dykinson.

Legislación

Castilla y León. Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 20 de febrero de 2008, n° 35, pp. 3022-3025. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/decreto.pdf>

Bibliografía consultada

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Bartolomeis, F. de (1979). *María Montessori y la pedagogía científica*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.

García, M. L. y Pérez, E. (2009). Alegrías e ilusiones de ser maestra de infantil. *Aula de Infantil*, 48, 36-40.

Montessori, M. (1979). *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*. México: Diana.

Torres, A. (15 de febrero de 2016). El mobiliario sí importa en la escuela. *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2016/02/10/actualidad/1455121704_660093.html

ANEXOS

Anexo I. “Correos electrónicos”

Solicitud a la empresa Eulen (trodero@eulen.com)

Estimadas Teresa y Sara:

Soy María Luisa García, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Dirijo un Trabajo de Fin de Grado a Mónica San Julián Pérez. Vamos a estudiar los procesos de socialización y de adquisición del lenguaje. Para eso necesita observar al alumnado de 1 a 3 años.

La directora del centro, Sonia LLamas, está de acuerdo con esta actividad, según me ha comunicado telefónicamente.

Solicito la correspondiente autorización para permanecer en la Escuela Infantil "El Rollo" la última semana de enero y la primera semana de febrero de 2016.

La Universidad tiene contratado un seguro que cubre las prácticas del alumnado, incluyendo las actividades extraescolares.

Cordiales saludos

María Luisa García Rodríguez

Respuesta a la solicitud

Buenos días,

En principio no habría problema, me ha comentado Sonia, la Directora de la escuela El Rollo, que en anteriores ocasiones ya habíamos colaborado con las prácticas de alumnos, pero nunca con la Universidad de Salamanca.

Supongo que sea necesaria una autorización o algún tipo de documento por escrito por parte de la empresa y de la Universidad.

Espero tu respuesta.

Un saludo

Anexo II. “Solicitud”

María Luisa García Rodríguez, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca,

E X P O N E:

Que durante el curso 2015-2016 es directora del Trabajo de Fin de Grado de la estudiante Mónica San Julián Pérez.

Que para la ejecución de dicho Trabajo es necesario observar el desarrollo infantil antes de los 3 años, particularmente en las dimensiones social y del lenguaje.

Que, a tal fin, Mónica necesita hacer una recogida de datos en la Escuela Infantil Municipal “El Rollo” durante la última semana de enero y la primera de febrero de 2016, comprometiéndose a guardar la confidencialidad de los datos a los que pudiera tener acceso.

Que la directora del centro, D^a Sonia Llamas se ha manifestado favorable para la recogida de dicha información, cuyos resultados se facilitarían al centro.

Que la autora del TFG cuenta con el correspondiente seguro de la Universidad para la realización de prácticas.

S O L I C I T A:

La correspondiente autorización de Eulen para la realización de dicha actividad.

Salamanca a 14 de enero de 2016

Fdo. María Luisa García Rodríguez

D^a Teresa Rodero Medina, Responsable de EULEN

Anexo III. “Diario profesional”

1 **AULA N°1**

2 **LLEGADA**

3 Comienza mi periodo de observación en un centro Infantil de cero a tres años. El primer
4 aula al que acudo está formado por estudiantes de *un año y medio* de edad. Todos me
5 miran y me observan extrañados. No saben quién soy. Para ellos soy nueva.

6 En la entrada E. llora siempre que la abuela le lleva a la escuela, pero en cuanto la
7 abuela se va deja de llorar. Se observa que está menos espabilado ya que ha faltado a la
8 escuela por estar enfermo.

9 Alguno de ellos como R. se me acerca y me da la mano para que le ayude, pero otros
10 prefieren mantener la distancia hasta coger confianza.

11 **ASAMBLEA**

12 Tras dejarles jugar libremente, empieza la asamblea y todos se sientan contra la pared.
13 Ninguno contestaba, tan solo me miraban. En el momento de pronunciar palabras, se
14 observa como S. presenta problemas de pronunciación (emplea la vocal –a en todas las
15 sílabas).

16 Durante la asamblea S. observa que a D. se le ha quitado la zapatilla e intenta ponérsela.
17 Después, escuchan canciones y, cuando acaban, todos aplauden.

18 Además se presenta una caja que contiene imágenes de animales para mostrárselos a los
19 estudiantes, quienes tienen que decir el nombre del animal que salga y/o su
20 onomatopeya. Tres de ellos pronuncian el nombre de muchos de los animales.

21 Otra parte del alumnado reconoce la palabra ya que realiza la acción del animal pero no
22 llega a pronunciarla. Por ejemplo, al salir el perro, J. realiza el sonido y camina a cuatro
23 patas, pero no tiene la habilidad de pronunciar la palabra perro.

24 **JUEGO LIBRE**

25 Una vez acabada la asamblea, de nuevo juegan libremente con telas y muñecas. Ponen
26 la tela en el pelo de las muñecas, se tapan la cara y realizan el juego “Cucu-trás”. En
27 uno de los espacios del aula hay una casita hecha con colchonetas y algunos de ellos
28 intentan realizar una puerta con las telas. Además, emplean las telas para tapar a las
29 muñecas y las acunan.

30 Sobre todo durante el juego libre, se puede observar cómo entre ellos se imitan; uno
31 gatea y lo hacen todos y al salir al balcón, P. dice ¡qué frío! y el resto lo repite.

32 Después, la maestra saca piezas de construcción; hacen torres, lanzan las piezas... A la
33 hora de colorear, agarran la pintura de diversas maneras: con las dos manos, con una...
34 tienen libertad para elegir color de la pintura.

35 L. intenta agarrar de la mano a otras dos niñas para formar un círculo y bailar; para ello
36 tantea para dar la mano adecuada y no quedar dada la vuelta en el círculo.

37 S. tiene dificultad a la hora de relacionarse con los demás en el juego libre ya que en
38 casa siempre realiza juego dirigido por adultos y no tiene contacto con niños y niñas de
39 su edad, por lo que tiene dificultad en el ámbito social.

40 En el aula hay dos zonas establecidas por la maestra:

41 Zona con botes de leche en polvo y botes de champú vacíos con abalorios dentro.

42 Zona con tubos finos de plástico y tubos más anchos de goma espuma.

43 En el primer rincón muchos de ellos juegan pero por separado, cada uno a lo suyo;
44 observan el material, lo manipulan y lo ponen a prueba. Se observa cómo hacen torres
45 con los botes de leche, en ellos meten y sacan objetos, los golpean con la mano y la
46 tapadera y los hacen sonar. Agitan los botes de champú para hacer sonar los abalorios
47 que llevan dentro e intentan sacar los abalorios y averiguar cómo los han metido allí.

48 En el segundo rincón siempre está C. Manipula los tubos e intenta meter el más fino
49 (plástico) por los tubos más anchos (goma-espuma). Prueba distintos movimientos y
50 posibilidades No se cansa.

51 M. usa el tubo de goma-espuma de catalejo para mirar el aula. María en cambio tan solo
52 juega con la caja donde se guarda el material: la desplaza, se mete en ella, le da la vuelta
53 para sentarse... Después, J. no hace más que mirarse en el espejo, saca la lengua, se toca
54 los ojos, la nariz, sonrío...

55 Se observa cómo imitan el lenguaje desde edades tan tempranas. Ejemplo: S. me imita
56 cuando digo ¡Todos para allá! Él realiza el mismo gesto y emplea el mismo tono de voz.
57 Esto mismo ocurre durante la asamblea. El alumnado entiende más de lo que habla.

58 S. y L. se intentan tocar el ombligo y se ríen. Seguramente esto se debe a que en casa,
59 los adultos les mandan hacerlo.

60 En la ventana hay papeles de colores que con la luz se proyectan en el suelo. V. se
61 asoma a la ventana para ver por qué ocurría esto.

62 A D. le cuesta compartir a las personas adultas. Quiere la atención sólo para ella.
63 Durante el juego libre no se relaciona con sus compañeros, quiere estar solamente con
64 personas adultas.

65 **ACTIVIDADES DIRIGIDAS**

66 En las mesas de trabajo, se sientan ellos solos aunque a algunos hay que acercarlos a la
67 mesa ya que aún no controlan la distancia.

68 No hay un sitio establecido para cada estudiante, pero tienden a sentarse siempre en el
69 mismo lugar.

70 Para trabajar la pinza, deben despegar algún gomet, la gran mayoría lo consigue excepto
71 una de las niñas ya que su madre en casa le ayuda en todo y no le deja experimentar
72 libremente.

73 **FIGURA EDUCADORA**

74 En el aula se observa la presencia de autoridad personalizada en la maestra; existe
75 disciplina. La educadora no permite chupete en el aula. Los estudiantes saben que al
76 entrar por la puerta tienen que dejarlo y ellos mismos lo guardan.

77 Esporádicamente la educadora establece dos zonas en el aula con diferentes materiales
78 para que los estudiantes manipulen y jueguen.

79 La maestra es muy perfeccionista y poco paciente. Sus alumnos la adoran.

80 **COMIDA**

81 Cuando llega la hora de la comida N. siempre intenta ayudar a los compañeros: intenta
82 abrochar los babis, poner el babero e incluso desabrocharlos.

83 Algunos estudiantes se van para casa, el resto se queda a comer y van solos hasta el
84 comedor con la supervisión de una educadora.

85 Al igual que en las mesas del aula, tienden a sentarse siempre en la misma silla.

86 Ayudo en el comedor y reparto los platos al alumnado del centro. Manipulan la comida,
87 la tocan y la huelen. Intentan comer solos, aunque gran parte de ellos necesitan ayuda.

88

AULA N° 2

89 LLEGADA

90 Comienzo en un aula nueva junto a estudiantes de *dos años* de edad. Al entrar ocurre lo
91 mismo que en el aula anterior y supongo que ocurrirá lo mismo en las próximas clases
92 ya que llego por primera vez. Me miran, me ponen a prueba y observan si hago lo
93 mismo que la maestra.

94 Nada más llegar se observa que hay un niño que no habla aún, otro con autismo, otro
95 con retraso madurativo de un año (balbucea y dice alguna palabra) y su hermana melliza
96 tiene torpeza motora (fueron prematuros).

97 ASAMBLEA

98 Durante la asamblea se promueve el lenguaje mediante canciones y preguntas. Aquí se
99 observa que aquellos estudiantes que llevan más tiempo en el centro son los más
100 sociables, los que más desarrollado tienen el lenguaje, ya que reconocen numerosas
101 palabras. Gran parte del alumnado ya es capaz de pronunciarlas y tiene facilidad para
102 cantar las canciones.

103 En este aula tengo la oportunidad de observar la celebración de dos cumpleaños. Para
104 ello se canta y se baila la canción del cumpleaños feliz y la maestra reparte gusanitos
105 entre los diferentes estudiantes, salvo a dos niños, ya que L. no puede porque tiene
106 intolerancia al gluten y N. los tira al suelo y los pisa.

107 Además trabajan las rutinas, es decir, cantan canciones para dar los buenos días, para
108 conocer los días de la semana, la estación en la que estamos (invierno) y el tiempo que
109 hace cada día.

110 Se ve el avance del desarrollo del alumnado con respecto a la clase anterior que son más
111 pequeños, sobre todo respecto al lenguaje.

112 Ya son capaces de reconocer más objetos diciendo su nombre correspondiente,
113 empiezan a establecer pequeñas conversaciones e interactúan entre ellos.

114 **JUEGO LIBRE**

115 En los momentos en los que juegan libremente, se observa que la mayoría se relaciona
116 bien, excepto A. que no habla y juega de manera individual. A I. le da miedo todo, no
117 juega con los demás, es muy tímida (los padres la tienen en una burbuja).

118 El resto de estudiantes juegan entre ellos e intentan establecer conversaciones.

119 La maestra organiza dos rincones, en uno pone muñecas y vestidos y en otro la cocinita.
120 Los estudiantes imitan la vida de los adultos: ponen y quitan ropa al bebé, le dan de
121 comer... A. intenta vestir a P. poniéndole la ropa del muñeco, pero rápidamente se da
122 cuenta de que es imposible.

123 Después se ve cómo muchos de ellos emplean juguetes como utensilios de la vida
124 diaria, como J. que se me acerca y me ofrece un café, yo encantada digo que sí y “me lo
125 tomo” o como O. que usa la plancha como un coche. Por otro lado R. emplea un
126 secador o una cuchara del rincón de la cocinita para usarlos como pistolas.

127 E. lleva la muñeca al servicio, la mete en el lavabo y simula que la baña. S. intenta
128 medir y controlar su fuerza cuando juega. Cuando empuja fuerte le riñen, luego vuelve a
129 empujar pero muy flojamente.

130 **ACTIVIDADES DIRIGIDAS**

131 Es el momento de trabajar en las mesas, se sientan en su sitio ya que tienen uno
132 asignado con su foto correspondiente y se les entrega plastilina. La manipulan como
133 quieren, es decir, la tiran, la aplastan, la huelen, la escuchan, hasta uno de ellos, V. el
134 más pequeño de la clase intentó comérsela. R. tiene mucha imaginación; para él una
135 bola de plastilina es un caballero, luego un pájaro y también un dinosaurio.

136 Entre ellos se corrigen, por ejemplo P. dice que es amarillo, pero Saúl le corrige
137 diciendo que es rojo y continuamente imitan a la maestra empleando su tono de voz, sus
138 palabras...

139 **FIGURA EDUCADORA**

140 Es difícil definir el perfil de una persona y menos aún observándola durante dos o tres
141 días. Pero sí es posible llevarse primeras impresiones. Se observa que la maestra de este
142 aula tiene paciencia con su alumnado.

143 Además es tolerante y vive su trabajo con entusiasmo. Los estudiantes tienen mucho
144 aprecio y cariño a la maestra ya que ella es muy agradable y trasmite su alegría a la
145 clase.

146 **COMIDA**

147 Al igual que el alumnado de la clase anterior, tienden a sentarse en la misma mesa y en
148 la misma silla.

149 Al ser más mayores no necesitan tanto apoyo a la hora de comer por sí solos.

150 A J. e I. no les gusta la carne y hacen una bola con ella en la boca, teniendo la habilidad
151 de comer otros alimentos (fruta) sin tragar la carne.

152 Además tanto L. como otros estudiantes del comedor tienen dificultad para comer bien
153 por sí solos. Hay que ayudarles y darles de comer despacio y con calma ya que si se le
154 introduce mucho alimento y a un ritmo acelerado, pueden llegar a vomitar.

155 La mayoría de los estudiantes no tienen dificultad a la hora de comer la fruta. La comen
156 con ganas y disfrutan.

157

AULA Nº 3

158 LLEGADA

159 Me encuentro ante el alumnado de *dos años y medio* y otra vez vuelvo a ser la nueva.
160 De nuevo ocurre lo mismo que en las aulas anteriores, me observan. Los más
161 espontáneos y atrevidos se acercan y me cuentan que han hecho el fin de semana; en
162 cambio los más tímidos se alejan y solo me miran.

163 Este alumnado ya tiene las rutinas más interiorizadas y nada más llegar en vez de jugar
164 libremente, se sientan en su sitio para que cuando estén todos los estudiantes, comience
165 la asamblea.

166 ASAMBLEA

167 Con todos los estudiantes sentados en círculo, como rutina se cantan las canciones, yo
168 me animo a cantarlas ya que son las mismas que en el aula anterior, es decir, la canción
169 del invierno, los días de la semana...

170 La maestra muestra diferentes prendas de ropa. La maestra continuamente nombra
171 diferentes prendas para que los estudiantes empiecen a asociarlas. Muchos de ellos
172 reconocen las diferentes prendas ya que señalan su camiseta, pantalón... cuando la
173 maestra lo nombra. Otros repiten la palabra.

174 De repente A. y M. se miran en el espejo y se observan las diferentes partes del cuerpo:
175 se tocan la nariz, se miran el ombligo, enseñan la lengua...

176 A medida que son más mayores, se observa que tienen más conciencia y que han
177 adquirido más conocimientos. Hay mayor disciplina, obedecen más a la maestra...

178 JUEGO LIBRE

179 Es la hora del juego libre y se imitan unos a otros, P. y A. quieren dirigir y dominar.

180 Los estudiantes eligen juguetes y juegan libremente y aquí ya se empieza a observar la
181 presencia de relaciones afectivas y sociales entre unos y otros.

182 Asumen roles, imitan a la maestra. Muchas de las niñas juegan a ser maestras y cantan
183 las canciones que se saben.

184 Para fomentar el desarrollo sensorial, se les pone música (cantajuegos) bailan y corren
185 sin parar, excepto los mellizos que representan todas las canciones con gestos, aunque
186 apenas se oye la letra de las canciones.

187 Como la mayoría de los juguetes no están al alcance de los estudiantes ya que se
188 encuentran en armarios altos, me piden que se los baje.

189 **ACTIVIDAD DIRIGIDA**

190 Mientras los estudiantes están sentados en las mesas o incluso durante el juego libre,
191 continuamente intentan entrar en el baño, es algo que les encanta. Están aprendiendo a
192 controlar los esfínteres. Cuando van al baño dicen adiós al pis y a la caca, encantados de
193 haberlo hecho solos. Controlan mejor la orina en el centro ya que al ver al resto de
194 compañeros quieren imitarles.

195 Cada vez que se levantan de la silla las colocan, ya que es un hábito que la maestra ha
196 trabajado mucho con ellos, por lo que ya lo tienen adquirido.

197 Después de haber trabajado, y aprovechando que es el día de la paz, las maestras en
198 prácticas del centro han organizado un pequeño teatro que fomenta el valor de la
199 amistad y la solidaridad. Decido participar y me uno a ellas.

200 Para ensayarlo acudimos al aula de los bebés (0 – 1 año). Aquí observo cómo los bebés
201 continuamente lo manipulan todo, los juguetes, las mantas... Cuando lloran se les da un
202 objeto familiar. Entre ellos se quitan los juguetes, la mayoría quiere el mismo juguete
203 (tortuga con colores llamativos que suena).

204 Durante la representación del teatro en el cual yo soy la paloma, se observa cómo los
205 niños mayores interactúan más, reconocen los animales que representan el cuento,
206 reconocen la situación del cuento, cómo solucionar el problema...

207 En cambio, los más pequeños del centro observan admirados e incluso alguno tiene
208 miedo y llora. Ante esta situación uno de los mayores le dice al pequeño que llora que
209 no pasa nada y lo abraza. Con este teatro se les explica qué es el día de la Paz.

210 **FIGURA EDUCADORA**

211 La maestra muestra autoridad y disciplina respecto a su alumnado.

212 Es más seria que el resto de maestras con las que he estado por lo que transmite la
213 seriedad a su alumnado, siendo el grupo más tranquilo con el que he estado.

214 A pesar de la seriedad, la maestra presenta motivación por su trabajo, dedicando todo su
215 tiempo al alumnado a conseguir que las actividades programadas salgan bien y cumplan
216 sus objetivos. Además presenta tolerancia.

217 **COMIDA**

218 Durante la comida se observa que a medida que son más mayores, mejor comen y
219 mayor autonomía presentan para ello.

220 Incluso ayudan a sus compañeros y les animan a comer los alimentos que no les gustan.

221 **AULA N°4**

222 **LLEGADA**

223 Me encuentro ante el último aula con estudiantes de *tres años* en el que llevo a cabo mis
224 observaciones. Al contrario que el resto de clases, los estudiantes interactúan conmigo
225 nada más llegar y no me observan como si fuera una desconocida. Una de las razones,
226 creo que se debe a que al haberme visto durante una semana y media en el comedor, ya
227 no les parezco una extraña.

228 Nada más llegar observo que hay dos parejas de mellizos y una pareja de gemelos. Lo
229 más curioso es que en todas las aulas hay alguna pareja de gemelos o mellizos.

230 **ASAMBLEA**

231 Como es la semana del carnaval, en la asamblea se les explica qué es y cómo se celebra.
232 Para ellos se tienen en el centro collares, antifaces, máscaras y pelucas para que todos
233 interactúen entre ellos. La mayoría sabe de qué se trata ya que empiezan a decir de qué
234 se van a disfrazar.

235 Imitan muchas acciones de la maestra (Por ejemplo si se le caen las gafas, lo
236 reproducen, imitan cuando se ríe...).

237 Al ver una foto de un policía, los gemelos dicen que es su papá. Son muy cariñosos,
238 nada más llegar estuvieron todo el tiempo conmigo. Sin apenas conocerme querían
239 darme la mano.

240 **JUEGO LIBRE**

241 P. es el mayor de la clase apenas habla y no interactúa con los demás. Disfruta con el
242 juego libre ya que está a su aire.

243 A lo largo de la mañana se les entregan cuatro globos para que todos jueguen; algunos
244 los quieren para ellos solos y discuten y otros intentan resolver el problema diciendo
245 que hay que compartir y jugar todos. Algunos acaban cediendo pero otros no, por lo que

246 la maestra les acaba quitando el globo y aquellos que no cedían al ver que la maestra
247 empezaban a recoger los globos, le dejaban el globo a otro compañero.

248 A continuación, se pone música para bailar, me agarran las manos y quieren formar un
249 círculo para bailar juntos.

250 Algunos de los estudiantes intentan estropear el círculo o se tiran encima de otros niños.

251 Durante el juego libre se observa cómo ya empiezan a establecer los primeros vínculos
252 afectivos, se ve cómo estudiantes siempre juegan juntos, se quieren sentar al lado...

253 Dos estudiantes que son muy amigas se enfadan por un juguete, las deixo libres y
254 finalmente se observa como ellas solas se perdonan y siguen jugando.

255 En general, en todas las aulas, a la hora del baño es cuando más hablan. Es un momento
256 en el que están libres, no se entiende mucho lo que dicen pero se observa cómo entre
257 ellos establecen “conversaciones” y parece que se entienden.

258 **ACTIVIDAD DIRIGIDA**

259 Durante la ficha tienen que seguir el trazo de una línea con un rotulador. No todos lo
260 consiguen. En esta clase, al ser más mayores se observa que ya intentan agarrar bien el
261 rotulador. Con la plastilina la mayoría hacen churros y experimentan imaginando las
262 diferentes figuras que pueden crear.

263 Como es la semana del carnaval preparan disfraces. Para preparar un gorro de pirata
264 tienen que dejar sus huellas del dedo índice en él con pintura de dedos. La maestra
265 propone que lo hagan uno a uno y me pide que les ayude.

266 Me sorprende el observar cómo el resto de estudiantes esperan en silencio en su silla
267 mientras uno de ellos realiza su gorro de pirata con mi ayuda.

268 Es carnaval y se juntan en el comedor a todos los niños y niñas del centro para celebrar
269 una fiesta. Se observa que esta clase es el grupo de los mayores del centro ya que se ve
270 como tienden a ayudar a los más pequeños imitando el rol del adulto o del profesorado.
271 Ayudan a los pequeños a levantarse del suelo si se caen, intentan calmarlos cuando
272 lloran...

273 **FIGURA EDUCADORA**

274 Tengo que decir que, en general, esta clase es muy cariñosa y agradable. Siendo la
275 maestra sensible a las vivencias afectivas del alumnado.

276 Esto se debe a la maestra, ya que ella es así, consiguiendo transmitir su personalidad a su
277 alumnado. De esta manera se puede ver lo importante que es la personalidad de la
278 maestra ya que influye en su alumnado haciendo que estos actúen y sean de un modo
279 similar a su educadora.

280 Es con la maestra que más cómoda me he sentido ya que es encantadora y paciente. Es
281 tolerante y transmite serenidad y alegría.

282 Está muy motivada en su trabajo y se ve que siempre quiere lo mejor y lo correcto para
283 sus estudiantes.

284 **COMEDOR**

285 Al haber pasado por las todas las edades, se puede apreciar el avance y progreso del
286 alumnado de las diferentes aulas. A la hora de comer, al estar todos juntos se observa
287 una gran diferencia entre estos estudiantes mayores y los pequeños del centro. Los
288 mayores son los más rápidos en terminar la comida y los que mejor comen.

289 Ya comen con suficiente autonomía y no tiene problemas para tragar la carne.

290 Los niños y niñas que acuden al comedor tienen un buen hábito alimenticio y no suelen
291 hacer ascos a las comidas ya que están aprendiendo a comer junto a otros estudiantes
292 que comen lo mismo. De esta manera se motivan a probar cosas nuevas al ver que el
293 resto las come.

294 **CENTRO INFANTIL**

295 A primera vista este Centro de Educación Infantil parecía mucho más pequeño de lo que
296 resultó ser. Por dentro era muy amplio con largos pasillos facilitando dar los primeros
297 pasos a los más pequeños. Es un centro muy cálido porque la calefacción se encuentra
298 en el suelo evitando que todos los estudiantes enfermen con facilidad ya que tienden a
299 gatear, jugar en el suelo...

300 En los pasillos se encuentran las perchas del alumnado situadas a su altura para que
301 ellos mismos cuelguen y descuelguen el abrigo fomentando así su autonomía.

302 Las diferentes aulas del centro se ven muy limpias y ordenadas, pero tienen colores
303 apagados y no da la impresión de aula de infantil ya que carece de colores alegres.

304 Como ya he dicho se puede observar la presencia de orden. Las aulas están colocadas y
305 estructuradas pero no en función de los intereses de los estudiantes.

306 Las aulas se encuentran comunicadas entre sí mediante unas puertas corredizas, para
307 que el alumnado tenga libertad, aunque la mayoría de las veces están cerradas. Además,
308 cada aula tiene acceso al exterior de tal manera que los estudiantes están comunicados
309 con la naturaleza, pero siempre se mantiene cerrada que la maestra quiera abrirla. En
310 ocasiones la puerta se mantenía abierta pero por poco tiempo ya que nos encontramos
311 en la estación de invierno haciendo demasiado frío en el exterior.

312 En cuanto al mobiliario, la mayoría está adaptado a los estudiantes. Nos encontramos
313 con mesas y sillas pequeñas ajustadas al alumnado y con un baño apropiado a sus
314 alturas.

315 Los materiales no se encuentran a la altura del alumnado. Está situado en zonas altas,
316 siendo la maestra la que regula la disposición de éstos.

317 En la mayoría de las aulas los juguetes están guardados en cajas. Es la maestra la que
318 los facilita a los estudiantes en función de la actividad que quiere realizar.

319 En cambio, la recepción y los pasillos están repletos de decorado infantil, con diferentes
320 dibujos animados, colores. Se ambienta el centro en función de la fiesta, por ejemplo, en
321 carnaval se establecen disfraces, accesorios...