



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Presentado por

Sofía Sacristán Herguedas

para optar al Grado de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por:

Mercedes de la Calle Carracedo

Curso: 2016/2017

Resumen

El presente Trabajo fin de Grado pretende poner de manifiesto la importancia de la formación del pensamiento social en el segundo ciclo de Educación Infantil. Formar el pensamiento social contribuye a que los niños empiecen a comprender la realidad social de su entorno proporcionándoles instrumentos para desenvolverse en una sociedad que está en continuo cambio.

Por ello es necesario abordar este tema desde Educación Infantil para crear unas bases, en habilidades y valores sociales educando en la expresión y gestión de emociones partiendo de experiencias vividas por ellos mismos y estando en contacto con la realidad que les rodea. Es por esto que se plantea una propuesta didáctica centrada en la formación del pensamiento social en esta etapa.

Palabras clave: pensamiento social, emociones, valores sociales, Educación Infantil.

Abstract

This project aims to highlight the importance of social thought formation in the second cycle of Pre-School Education. Forming social thought helps children to begin to understand the social reality of their environment by providing them with tools to function in a society that is constantly changing.

Therefore, it is necessary to approach this topic from Pre-School Education in order to create a base in skills and social values, educating in the expression and emotions management, starting from experiences lived by themselves and being in contact with the reality that surrounds them. For this reason, a didactical proposal about social thought formation is presented in this course.

Keywords: social thought, emotions, social values, Pre-School Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	6
3.1. COMPETENCIAS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	7
4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO FIN DE GRADO.....	9
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
5.1. LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL	9
5.2. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	10
5.3. EL PENSAMIENTO INFANTIL Y EL PENSAMIENTO SOCIAL	13
5.4. CÓMO PERCIBE EL NIÑO DE INFANTIL EL MUNDO SOCIAL: ESPACIO Y TIEMPO.....	16
5.4.1. Cómo percibe el niño el espacio.....	16
5.4.2. Cómo percibe el niño el tiempo	18
5.5. CÓMO REPRESENTA EL NIÑO EL MUNDO SOCIAL	19
5.6. LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL.....	21
5.6.1. Pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento curioso	21
5.6.2. Valores y emociones en la formación del pensamiento social	24
5.6.3. Estrategias para favorecer la formación del pensamiento social.....	25
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL	27
6.1. INTRODUCCIÓN	27
6.2. OBJETIVOS	28
6.3. CONTENIDOS	29
6.4. METODOLOGÍA	30
6.5. TEMPORALIZACIÓN.....	32
6.6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	33
6.7. EVALUACIÓN.....	47
7. CONCLUSIONES	48
8. LISTADO DE REFERENCIAS.....	50
9. ANEXOS.....	53

ANEXO I	53
ANEXO II	54
ANEXO III.....	56
ANEXO IV.....	57
ANEXO V	58
ANEXO VI.....	59

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado trata de destacar la importancia de la formación del pensamiento social en el segundo ciclo de Educación Infantil y poner de manifiesto la necesidad de trabajar el pensamiento social de forma específica y no de forma transversal, como suele suceder en la mayoría de los casos.

Formar el pensamiento social contribuye a que los niños comiencen a comprender la realidad social de su entorno proporcionándoles instrumentos para desenvolverse en una sociedad que está en continuo cambio. Es necesario abordar este tema desde edades tempranas para crear unas bases, en habilidades y valores sociales educando en la expresión y gestión de emociones partiendo de experiencias vividas por ellos mismos y estando en contacto con la realidad que les rodea.

Por ello, en el presente trabajo se incluye una propuesta de intervención basada en la educación de emociones y valores con el objetivo de formar el pensamiento social. La propuesta está centrada en la etapa de educación infantil, más concretamente en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil con niños y niñas de 5 años, tomando como referente el currículo de esta etapa.

Además este trabajo consta en primer lugar, de objetivos sobre los que se basa el trabajo, una justificación donde se explica el por qué se ha escogido la temática de la formación del pensamiento social y las competencias de grado que con este trabajo se tratan. Le sigue el marco teórico donde en primer lugar se analiza la legislación actual respecto a la formación del pensamiento social en Educación Infantil como es el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre y el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, posteriormente se reflejan los estudios de ciertos autores en referencia a cómo percibe el niño su entorno y representa el mundo social, se aborda el pensamiento creativo, crítico y cuidadoso, los valores y las emociones incluyéndose en último lugar algunas estrategias y pautas para favorecer la formación del pensamiento social.

Es a partir de este marco teórico, que se elabora la propuesta de intervención educativa donde se exponen los objetivos, contenidos y metodología que se plantea además de la explicación detallada de la temporalización y de cada una de las actividades que

comprende la propuesta. Para finalmente, extraer una serie de conclusiones a cerca de la propuesta en sí y del conjunto del Trabajo de Fin de Grado.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental que se persigue con este trabajo es poner de manifiesto y destacar la importancia de la formación del pensamiento social en la etapa de Educación Infantil de manera específica y aportar y ofrecer ideas, así como estrategias para abordar la formación del pensamiento social a partir de la educación en emociones y valores sociales partiendo de la experiencia vivencial del alumnado.

Los objetivos que guían la realización de este trabajo son:

- Trabajar de forma autónoma a través de la lectura y análisis individual de documentos relativos a la formación del pensamiento social.
- Estudiar las aportaciones que diferentes autores han realizado en torno a la formación del pensamiento social, obteniendo unas conclusiones propias.
- Aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del grado y ser capaz de plasmarlos dentro de la propuesta de intervención.
- Diseñar una propuesta didáctica que contribuya a enriquecer los conocimientos y competencias de los alumnos acerca de los valores sociales, gestión de emociones y pertenencia a una sociedad.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección de este tema obedece al interés por la formación del pensamiento social puesto que vivimos en una sociedad que está en continuo cambio es necesario formar desde edades tempranas en estos aspectos para que los niños puedan comprender la realidad social que les rodea, participen de ella, emitan juicios u opiniones y sean capaces de intervenir en ella y transformarla.

Otra de las razones que argumenta la elección de este tema es la escasa importancia que se otorga en las aulas de Educación Infantil a la formación del pensamiento social, a la educación en emociones y valores sociales puesto que no se trabajan de forma específica en las aulas sino de forma transversal en las actividades que se llevan a cabo, aspectos que he podido comprobar durante mis experiencias a lo largo del grado en el Prácticum I y Prácticum II.

Por lo tanto, en este TFG se presenta una propuesta didáctica donde se trabaja de manera específica la formación del pensamiento social en el último curso del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Partiendo de cómo el alumno representa y percibe la realidad que le rodea para facilitar la comprensión de los aspectos a trabajar, todos ellos basados en experiencias propias de los niños en su contexto social más cercano.

3.1. COMPETENCIAS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El Grado en Educación Infantil confiere una serie de competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta etapa.

Es por esto que los estudiantes de este grado deben de adquirir una serie de competencias reflejadas en la Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010), con este TFG se relacionan las siguientes:

- Conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de aspectos principales de terminología educativa;
- Conocimiento de características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo
 - Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 3-6, en el contexto familiar, social y escolar.
 - Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en el periodo de 3-6.

- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Conocer objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Infantil;
- Saber los principios y procedimientos empleados en la práctica educativa y principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar los conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos.
- Utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Desarrollo de un compromiso ético que se concreta en el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia y solidaridad.
 - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
 - Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia y solidaridad.
 - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
 - Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.

4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Este trabajo trata sobre la importancia de la formación del pensamiento social en la etapa de Educación Infantil desde la práctica en valores y emociones, siendo esta la elección de la temática sobre la que se realiza el TFG el primer paso dado para su elaboración.

En segundo lugar, se ha procedido a la lectura, estudio y registro de la bibliografía relativa a las características del desarrollo cognitivo de los niños en la etapa de infantil respecto a su pensamiento y percepción de las nociones espaciales, temporales y al mundo social, a través de libros y revistas con el objetivo de conocer cómo se relaciona el niño con su entorno. Posteriormente se ha llevado a cabo la búsqueda de información acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales en relación a la formación el pensamiento social.

Y se han revisado experiencias de aula para la formación del pensamiento social, en base a esto se ha diseñado la propuesta de intervención educativa, siguiéndole la elaboración de conclusiones como último paso en la redacción de este trabajo fin de grado.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL

Las Ciencias Sociales son las disciplinas que contribuyen al desarrollo personal y social, son fundamentales para fomentar las habilidades de pensamiento y las competencias lingüística y matemática. Además fomentan la investigación, la construcción de historias y el desarrollo de opiniones, entre sus finalidades se encuentra la formación del pensamiento social puesto que ayuda a los niños/as a comprender su realidad para poder intervenir en ella y transformarla, además de que permite al alumnado entender la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información

que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa (Pitkin, 2009 citado por Santisteban, 2010).

Asimismo, en la formación del pensamiento social la escuela se distingue como un lugar donde el aprendizaje reside en la discusión argumentada de problemas, de ideas, de acciones de un grupo de personas organizadas en sociedad en el tiempo y espacio determinado.

Si la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de servir para comprender la realidad y actuar en ella, los conocimientos que se adquieran deben surgir de los problemas con los cuales el alumnado se enfrenta cada día (Santisteban, 2010).

Según Santisteban (2010) formar el pensamiento social quiere decir ser conscientes de nuestra racionalidad, es decir, de nuestra capacidad crítica para entender la realidad social. Un aprendizaje crítico necesita de un círculo basado en problemas sociales. La resolución de problemas no es un aprendizaje exclusivo de las matemáticas, al contrario de lo que se piensa, las Ciencias Sociales son ciencias para solventar problemáticas concretas de la sociedad, para conocer, mejorar y cambiar la sociedad.

5.2. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La presencia de la necesidad de formación del pensamiento social en la etapa de Educación Infantil se recoge en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, así como en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

En el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre se señala en el Artículo 3.1. que *“la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”*.

Indicando concretamente en el Artículo 3.2. que *“en el segundo ciclo se atenderá progresivamente a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio”*.

Señalando como objetivos generales de etapa en el Artículo 4 *“observar y explorar su entorno familiar, natural y social”* y *“relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”* haciendo patente la importancia de la enseñanza de la competencia social o de las nociones sociales ya que es en Educación Infantil donde el niño tiene su primer contacto con la sociedad fuera de su entorno familiar.

En el área de Conocimiento del entorno se indica que es importante que en esta etapa el niño *“aprende a relacionarse con sus iguales y con los adultos, y con ello genera vínculos de afecto y actitudes de confianza, empatía y apego, participan en la resolución de conflictos de manera pacífica y desarrolla valores de colaboración, tolerancia y respeto que constituyen una sólida base para su proceso de socialización”*.

Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal	
Objetivos y contenidos referentes a la formación del pensamiento social:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros. - Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima. - Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración. 	<p>Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades. - Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos. - Descubrimiento del valor de la amistad. Participación y disfrute con los acontecimientos importantes de su vida y con las celebraciones propias y las de los compañeros. - Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. - Actitud positiva y respeto de las normas que regulan la vida cotidiana, con especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres.

Cuadro 1: Objetivos y contenidos de la primera área del currículo de Educación Infantil referente a la formación del pensamiento social.

Área de Conocimiento del entorno	
Objetivos y contenidos referentes a la formación del pensamiento social:	
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto. - Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias. 	<p>Bloque 3. La cultura y la vida en sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo. - Valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para una convivencia sana. - Incorporación de pautas de comportamiento para unas relaciones sociales basadas en el afecto y el respeto. - Disposición favorable para entablar relaciones tolerantes, respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas.

Cuadro 2: Objetivos y contenidos de la segunda área del currículo de Educación Infantil referente a la formación del pensamiento social.

Área de Lenguajes: comunicación y representación	
Objetivos y contenidos referentes a la formación del pensamiento social:	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. - Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. - Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres. 	<p>Bloque 1. Lenguaje verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización habitual de formas socialmente establecidas (saludar, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas, solicitar...). - Respeto a las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico (iniciar y finalizar una conversación, respetar turno de palabra, escuchar, preguntar, afirmar, negar, dar y pedir explicaciones). - Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado. - Disfrute del empleo de palabras amables y rechazo de insultos y términos malsonantes.

Cuadro 3: Objetivos y contenidos de la tercera área del currículo de Educación Infantil referente a la formación del pensamiento social.

En la formación del pensamiento social la escuela adquiere un papel fundamental ya que es el lugar donde los niños y niñas se socializan llegando a asumir actitudes, normas y valores para la convivencia en una sociedad democrática, plural y participativa. La enseñanza de los valores sociales está estrechamente relacionada con la formación del pensamiento social, enfocado a que los niños comprendan el mundo social en que viven y sean capaces de actuar correctamente desde el punto de vista social.

5.3. EL PENSAMIENTO INFANTIL Y EL PENSAMIENTO SOCIAL

En la formación del pensamiento social en infantil tiene especial relevancia el mundo social, para poder trabajar la formación de éste es preciso tratar cómo acceden los niños/as a conocer la realidad que les rodea y para ello es necesario en primer lugar conocer las características que presenta el pensamiento infantil en relación a cómo perciben los niños su entorno.

En base a los estudios de Piaget (1984) reflejados en el libro: “La representación del mundo en el niño” se distinguen los rasgos del pensamiento infantil, que se explican a continuación, como es el egocentrismo y el sincretismo y las consecuencias que derivan de estos.

Egocentrismo

El egocentrismo infantil es un fenómeno de cognición que dificulta ver el mundo de manera objetiva, es decir, independientemente del punto de vista personal.

El niño sólo piensa para él, ignorando por así decirlo, el punto de vista de los demás ya que cree que todo el mundo piensa como él (Piaget, 1984). Todas las percepciones que tiene el niño sobre el mundo, todos los juicios e ideas están marcados por su personalidad.

Piaget distingue dos tipos de egocentrismo: egocentrismo lógico, el niño hace su verdad absoluta por lo que el mundo piensa necesariamente igual que él y egocentrismo ontológico, el niño hace su realidad absoluta ya que todo el universo está en comunicación con el yo y obedece al yo.

Ante la dificultad de que el niño sea capaz de ver más allá de sí mismo y por lo tanto de ubicarse en el punto de vista del otro, características del egocentrismo infantil, la actitud del maestro debe consistir en ayudar al niño a descentrarse, según Piaget la descentralización es ver las cosas desde el punto de vista del otro y coordinar el punto de vista propio con el de los demás.

Retroceder el egocentrismo significa enseñar al niño a olvidar su punto de vista propio y ubicarse en el de otros, enseñarle objetividad (Tonda, 2001).

Consecuencias del egocentrismo infantil

El artificialismo

El artificialismo infantil consiste en considerar las cosas como el producto de la fabricación humana. El niño considera que los hechos que lo rodean son provocados tal como él mismo provoca sus propias acciones. Un ejemplo es que el niño piense que los astros han sido fabricados por el hombre y que es el fuego de una cerilla el que ha dado origen al sol y la luna.

El finalismo

El niño considera que los fenómenos que le rodean han sido creados por un deseo o una voluntad para un determinado fin.

El animismo

El animismo infantil por el que el niño tiene la tendencia a considerar los cuerpos como vivos e intencionados. La percepción que tiene del mundo le dificulta distinguir con claridad lo vivo de lo inerte de ahí que confieran vida a objetos otorgándoles conciencia y capacidad de sentir.

La atribución de conciencia por parte del niño pasa por cuatro etapas sucesivas: para los niños de la primera etapa todo lo que tiene actividad es consiente aun cuando es inmóvil; para los niños de la segunda etapa la consciencia está reservada a los cuerpos en movimiento; en la tercera etapa se hace una distinción entre el movimiento propio y el movimiento recibido del exterior otorgándoles consciencia a aquellos que tienen movimiento propio; y la cuarta etapa donde sólo se les confiere consciencia a los animales.

Sincretismo

El niño tiene la tendencia de captar y percibir las cosas de forma general, tiene dificultad en distinguirse a sí mismo del mundo que le rodea así como de distinguir los elementos que lo forman, es decir, le resulta difícil distinguir las partes del todo.

Consecuencias del sincretismo infantil

Realismo infantil

El realismo consiste en ignorar la existencia del yo, y desde luego, en tomar la perspectiva propia por inminentemente objetiva y absoluta.

Es una tendencia espontánea e inmediata a confundir lo interno y lo externo, el pensamiento y las cosas, lo psíquico y lo físico.

La distinción entre el pensamiento infantil y el mundo exterior no es innata en el niño, se trata de un proceso lento en destacarse y construirse.

Sin embargo existen otros autores que no están de acuerdo con los estudios de Piaget en relación a la concepción de egocentrismo como un fenómeno de cognición como aborda Enesco (1985) que habla de errores egocéntricos ligados a situaciones específicas y no ligados a la edad o a un determinado nivel cognitivo. Señalando que el egocentrismo constituye una solución alternativa a un problema que puede resultar demasiado difícil al sujeto, es decir, el sujeto recurre al egocentrismo cuando carece de una solución. Lo que puede ser debido a otros factores relacionados con la tarea como falta de comprensión en las instrucciones o falta de familiaridad con el material y no a la falta de competencia por parte del niño que atribuye Piaget.

Es por esto que se considera que Piaget utiliza tareas demasiado difíciles para evaluar el desarrollo cognitivo ya que diferentes estudios han mostrado que la simplificación de la tarea en sí misma mejora el rendimiento de los niños y niñas, es decir, en condiciones facilitadoras el niño preoperatorio sí es capaz de coordinar perspectivas espaciales mostrando conciencia del punto de vista de los demás, algo que Piaget no encuentra en esta temprana edad atribuyéndolo al egocentrismo propio de la etapa (García & Delval, 2010).

Al igual Flavell, según recoge Mounoud (2001) tras sus estudios demuestra que los niños de 3 y 4 años manifiestan capacidades importantes de descentración representativa a lo largo de un periodo de desarrollo en que Piaget lo había descrito como principalmente egocéntrico. Flavell destaca que los niños no son ni clara, ni profunda, ni completamente egocéntricos en el sentido piagetiano puesto que estos comprenden la existencia de diferentes puntos de vista en los primeros años de la segunda etapa de Educación Infantil y que en el último año y ya en la etapa de Primaria son capaces de comprender la naturaleza de los diferentes puntos de vista.

Tras lo explicado en este epígrafe se puede llegar a la conclusión de que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño establece demasiadas limitaciones al niño a la hora de percibir el entorno y relacionarse en él según han comprobado estudios y teorías posteriores que han acercado la realidad del niño con mayor certeza a pesar de que estas hayan sido generados de forma indirecta a partir de la teoría piagetiana.

5.4. CÓMO PERCIBE EL NIÑO DE INFANTIL EL MUNDO SOCIAL: ESPACIO Y TIEMPO

Una vez conocidos los rasgos del pensamiento infantil, es necesario tratar los principios organizadores de la realidad como es cómo percibe el niño el espacio y el tiempo.

5.4.1. Cómo percibe el niño el espacio

El egocentrismo y sus efectos son importantes para la percepción del espacio en cuanto a que el niño en un principio no es capaz de aprehender el espacio en su significación verdadera, no sabe representarlo ni analizarlo. De acuerdo con Tonda (2001) estos efectos son importantes en varios aspectos diferentes:

- El niño percibe el espacio acorde a sus propias dimensiones, es decir, ante la dificultad de interpretar el mundo tal y como es el niño lo transforma para reducirlo a sus propias dimensiones y darle una significación conforme a su personalidad y sus deseos.

- Percibe el espacio como lo piensa y no como lo ve.
- Dificultad en la adquisición de la lateralidad.
- El niño no es capaz de separar el objeto del espacio que ocupa, al igual que si el objeto cambia de posición para el niño este pierde la identidad y deja de ser ese objeto.

El primer análisis que el niño realiza con el fin de responder a necesidades exteriores es la división del espacio en cuatro partes: lo que está delante de él, lo que está detrás de él, lo que está a su derecha y a su izquierda. Le resulta más fácil la adquisición de los dos primeros criterios puesto que son vivenciados por el niño que los dos últimos en los que interviene el desarrollo madurativo del niño para la adquisición de la lateralidad.

En cuanto a la aprehensión del espacio por parte del niño, Tonda (2001) recoge las etapas que Piaget y Hannoun señalan en la evolución de la percepción del espacio. Piaget establece cuatro etapas: intuitiva del espacio topológico (4 a 7 años); etapa de las operaciones concretas simples (8 y 9 años) y etapa de completamiento de las operaciones concretas (10 y 11 años); etapa del espacio proyectivo y etapa del comienzo de las operaciones formales (12 y 13 años) del espacio euclidiano.

Por otro lado Hannoun (1977) señala tres etapas que son coincidentes con las enunciadas por Piaget:

- Etapa de lo vivido, donde el niño vive el espacio siendo esta la etapa del “aquí”, la experiencia directa con el medio.
- Etapa de lo percibido, en esta etapa el niño llega a ser capaz de percibir el espacio sin tener que experimentarlo biológicamente. En esta etapa el niño no solo descubre el “aquí” sino también el “allá” que le transmiten sus sentidos sin necesidad de experimentar de forma directa.
- Etapa de lo concebido, se trata del espacio matemático, del espacio abstracto, las formas ya no reciben un contenido concreto, solo contienen relaciones.

5.4.2. Cómo percibe el niño el tiempo

En la percepción del tiempo los efectos del egocentrismo se aprecian en los siguientes aspectos según recoge Tonda (2001):

- Los puntos de referencia temporales son para el niño de índole personal.
- Tiene la sensación de duración si tiene relación directa con su propia subsistencia, es decir, en referencia con hechos vividos por el niño.
- En los primeros años el niño no es capaz de distinguir los momentos aislados de su trama.

En cuanto a la aprehensión del tiempo en el niño se distinguen tres etapas según recoge Tonda (2001) en referencia a las teorías clásicas, Piaget las denomina tiempo personal, impersonal y abstracto, Hannoun utiliza los términos de tiempo vivido, percibido y concebido, mientras que Pozo habla de tiempo personal, convencional e histórico. A continuación se explican las tres etapas según estos autores:

- Tiempo personal/tiempo vivido: el niño percibe su tiempo a través de su cuerpo en movimiento, los puntos de referencia temporal son de índole personal no existiendo puntos de referencia objetivos.
- Tiempo impersonal/tiempo percibido/ tiempo convencional: la percepción del tiempo es posible a través del espacio, las nociones temporales van siendo adquiridas poco a poco al estar relacionadas con las rutinas diarias y a los ritmos biológicos como el día y la noche. Posteriormente seguidos por los ritmos sociales como horarios, días de la semana y vacaciones.
- Tiempo abstracto/tiempo concebido/ tiempo histórico: las nociones temporales de sucesión y simultaneidad permitirán al niño penetrar en una visión de la historia tanto sincrónica como diacrónica, al igual sucede con la duración y la velocidad conceptos temporales importantes en esta etapa, en la aprensión de estos resulta de especial interés el conocimiento de la hora a través de la utilización del reloj y las categorías de lentitud y rapidez comprendiéndolo de manera vivencial.

Sin embargo, y a pesar de las teorías clásicas explicadas anteriormente existen autores como A. Calvani y E. Egan según recoge Tonda (2001) que no están de acuerdo con

ellas, ya que existen investigaciones que demuestran que los niños de cinco años son capaces de ordenar los acontecimientos de un relato, poseen cierto orden sobre el tiempo familiar, tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y de la duración.

Por lo que se puede concluir al igual que en epígrafes anteriores que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño limita la capacidad del niño en el ámbito espacial y temporal, aspectos que posteriormente han sido estudiados otorgando mayor capacidad cognitiva al niño, siendo los resultados obtenidos en los estudios de Piaget producto de otros factores relacionados con este, como la falta de habilidades comunicativas de los niños que les dificulta justificar verbalmente la tarea lo que no quiere decir que no sepan resolverla (García & Delval, 2010) o como se ha citado en apartados anteriores debido a la dificultad de las tareas propuestas por Piaget para evaluar.

5.5. CÓMO REPRESENTA EL NIÑO EL MUNDO SOCIAL

La representación del mundo social es un aspecto considerablemente amplio y con límites difusos, es por ello que este epígrafe se centra en cómo el niño construye su propia representación del entorno a través del papel de las normas, valores, informaciones y explicaciones según Delval (2007) y García & Delval (2010).

Se pueden considerar las representaciones como el conjunto de propiedades que los individuos atribuyen a una parcela de la realidad, lo que incluye las propiedades de los elementos, las relaciones entre ellos, las explicaciones de por qué acontecen, las relaciones causales, entre otras. Teniendo en cuenta que las representaciones se establecen para actuar.

El niño desde su nacimiento está interactuando con los otros siendo sometido a regulaciones que los otros le imponen construyendo así reglas implícitas que expresan regularidades sobre el funcionamiento de la sociedad.

En la construcción de la representación del mundo social el niño obtiene información por diferentes vías, la escuela, los adultos, los medios de comunicación y su propia experiencia, estos son datos sueltos que necesitan ser organizados por el propio sujeto.

Este proceso es complejo ya que el niño tiene que organizar los conocimientos directos e indirectos que adquiere de su entorno cercano y de las cosas que están más alejadas en el espacio, de acuerdo con elementos que se le aportan en la escuela, produciéndose una interacción entre lo próximo y lo remoto y sobre todo entre su experiencia directa y los conceptos más abstractos que se le transmiten. Es decir, el niño tiene que construir modelos o representaciones de la realidad social en la que vive, para tratar de dar un sentido al mundo que le rodea y además esas representaciones sirven de marco para su acción.

El sistema de la representación del mundo social está constituido por elementos de distinta naturaleza. Una de las primeras cosas que los sujetos adquieren son las normas o reglas sobre lo que debe hacerse y sobre lo que no debe hacerse. Junto con las normas y reglas sociales el niño adquiere valores sociales y morales que están ligados a ellos. Estos indican que hay actuaciones que son deseables y otras que no lo son. La valoración de determinadas conductas establece ciertas reglas de comportamiento social. A partir de esto el niño comienza a extraer sus propias conclusiones o explicaciones del por qué es necesario o deseable realizar determinadas cosas.

Para elaborar estas explicaciones, el niño se vale de nociones sobre la organización social, comportamientos, es decir, que al mismo tiempo que el niño aprende a comportarse de determinada forma hace conjeturas para explicar el significado de los hechos que observa, con el fin de integrarlos con su propia experiencia.

Pero el niño recibe además informaciones sobre muchos hechos sociales, sobre aspectos concretos de la realidad social, y también las obtiene él mismo actuando dentro del mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él.

Las normas, valores, informaciones y explicaciones son entonces algunos de los elementos que componen los modelos o representaciones que el niño va elaborando sobre el mundo social, elementos que Delval (2007) agrupa en tres tipos: normativo-valorativos, informativos y explicativos, como se observa en el siguiente cuadro.

Elementos de las representaciones sociales

Los modelos que el sujeto construye de la realidad están formados por distintos tipos de elementos de diferente naturaleza, que difieren en cómo son transmitidos.		
Reglas o normas	Indican cómo se debe uno comportar en las diferentes situaciones sociales	Se adquieren pronto por la influencia exterior. El niño las conoce antes de saber para qué sirven o por qué se deben cumplir. Cobran un sentido diferente cuando se construyen explicaciones de la sociedad.
Valores	Expresan lo que la sociedad considera positivo o negativo, lo que debe hacerse o no. Están muy ligados a las normas	Se adquieren pronto mediante transmisión de adultos o compañeros. El sujeto trata de adaptar sus valores a los de sus compañeros y los comparte con ellos.
Informaciones	Conocimientos sobre aspectos concretos de la realidad social	El sujeto las recibe del ambiente, por transmisión de los adultos, de los medios de comunicación y de la escuela.
Nociones o explicaciones	Permiten la comprensión de un aspecto de la realidad social	Se adquieren más tarde que las reglas y valores y suponen un largo trabajo constructivo de elaboración personal por parte del sujeto. Una vez construidas sirven para explicar y justificar normas y valores establecidos anteriormente.

Cuadro 4: Organización de los elementos de las representaciones sociales por Delval (2007).

5.6. LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL

5.6.1. Pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento curioso

La solución de problemas es primordial para la formación de las competencias de pensamiento social puesto que necesita el aprendizaje de las capacidades para formular juicios, para valorar las situaciones y conductas y también para buscar alternativas.

La Historia ha de ser un instrumento para fomentar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales (Martineau, 2002 citado por Santisteban, 2010).

Para solucionar problemas sociales es fundamental formar el pensamiento crítico y creativo, es necesario valorar y buscar alternativas. Para esto es necesario potenciar la

iniciativa en los niños y niñas de hacerse preguntas, para investigar, para interpretar y comprender la realidad social (Santisteban, 2010).

Según Accorinti (2002) en referencia a Matthew Lipman, no hay pensamiento crítico sin base de pensamiento creativo, así como no hay pensamiento creativo sin base en el pensamiento crítico. A su vez, ninguno de estos se da plenamente, si no tiene como base el pensamiento cuidadoso. Definiendo Feliu (2015) citando a Ann Sharp, pensamiento cuidadoso como el pensamiento que hace consciente la relación con los demás en su más amplio sentido, considerando este como una mezcla de lo cognitivo y lo emocional que se hace notorio mediante la empatía, la estima o el respeto.

Pensamiento crítico

En la etapa de Educación Infantil el pensamiento crítico presenta dificultades para ser asumido puesto que, como ya se ha explicado en anteriores epígrafes, el niño se encuentra en una etapa egocéntrica que le dificulta en algunos casos el ver más allá de sí mismo.

Sin embargo, el niño tiene opiniones de los hechos que suceden a su alrededor, realiza preguntas sobre ellos y esto da la oportunidad de ir más allá favoreciendo una actitud más abierta a la reflexión y a la búsqueda y valoración de la información.

Es necesario problematizar el contenido y conducir al alumnado a través de los requisitos propios del trabajo científico: se presenta un problema o un dilema; se investiga, y se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a las vidas de los alumnos (Giroux, 1990 citado por Pagès, 1997).

Según Santisteban (2010) la formación del pensamiento crítico debe basarse en el aprendizaje de habilidades cognitivas, de capacidades para valorar la información y su naturaleza ideológica.

Pensamiento creativo

Las actitudes creadoras se definen en relación con la solución de problemas. La sensibilidad hacia los problemas es una actitud perceptual general que capacita a los

individuos a darse cuenta de lo inusual, de lo raro. Tal disposición ofrece al individuo numerosos problemas para resolver (Guilford, 1971 citado por Romo Santos, 1987).

Siguiendo a Romo Santos (1987) se llega a la conclusión de que una aptitud crítica general resulta favorecedora cuando el modelo posee un modelo heurístico en el tratamiento del problema, es decir, cuando tiende a un pensamiento divergente. El pensamiento divergente o la producción divergente está relacionado con el pensamiento creativo ya que se entiende por producción divergente la generación de alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se halla en la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente.

Según Santisteban (2010) se necesitan tres condiciones para el desarrollo de la creatividad:

- La comunicación para promover la curiosidad y el deseo de saber.
- La libertad con el fin de favorecer un contexto de seguridad en la persona para que pueda aprender y expresar sus ideas.
- La asunción del riesgo que comporta la incertidumbre y el inconformismo.

Pensamiento cuidadoso

El pensamiento cuidadoso es una fusión entre el pensamiento cognitivo y emocional (Feliu, 2015), que se expresa a sí mismo a través de actividades como la apreciación, la estima, el respeto, el cuidado, la empatía, la compasión y la valoración. Es aquella clase de pensamiento que cultiva en los niños y jóvenes una conciencia relacional, la habilidad para fijarse en las relaciones entre las personas y las cosas, y entre las personas unas con otras. Se funda en la interdependencia entre personas y en la necesidad que se tiene de cada uno de los otros para crecer en comprensión y autonomía. Capacita a los niños y jóvenes a entrar en el mundo de los otros, para comprenderlo y empatizar con él; y, en este sentido, permite que se llegue a conocer mejor uno mismo.

El pensamiento cuidadoso está relacionado con la educación de las emociones en tres sentidos: en cuanto ésta implica el cuidado de uno mismo y de los otros; en cuanto los niños y jóvenes aprenden cómo identificar sus emociones descubriendo las creencias

implícitas que subyacen estas, y, analizando cuidadosamente con otras esas creencias, estas se hacen más sólidas; y, finalmente, también el pensamiento cuidadoso nos hace capaces de darnos a nosotros mismos y a los demás aquellas razones por las cuales estamos sintiendo lo que sentimos (Pineda, 2006).

5.6.2. Valores y emociones en la formación del pensamiento social

Los valores suelen entenderse como un modelo ideal de realización personal que afectan a la propia conducta, configurando y modelando las ideas, los sentimientos y las acciones, estos aparecen ligados a nuestra existencia como seres humanos, y su dinamismo está unido al desarrollo de la personalidad, así como a los diferentes procesos de socialización (Nieto & González, 2002).

Los valores aparecen principalmente en los contenidos actitudinales del área de Conocimiento del entorno. Las actitudes cumplen unas funciones básicas para el individuo ya que le sirven para interpretar el mundo y para adaptarse o reaccionar frente a él. La actitud posee tres elementos fundamentales e interrelacionados: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental siendo preciso actuar en los primeros para modificar el último (Aranda, 2016).

Siguiendo a Aranda (2016) estos son los valores que han sido hallados en diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Educación Infantil:

- Amistad, lealtad, compañerismo, confianza.
- Tolerancia, paciencia, condescendencia.
- Solidaridad, generosidad, altruismo.
- Amabilidad, simpatía, ternura, cordialidad.
- Respeto, cortesía, civilidad, dignidad.
- Diálogo, acuerdo, concordia, consenso.
- Colaboración, cooperación, ayuda, apoyo.
- Compasión, sensibilidad.
- Piedad, clemencia.
- Perdón, indulgencia, tolerancia.

- Firmeza, tesón, constancia, perseverancia.
- Confianza, seguridad, autodisciplina.
- Valentía, decisión, audacia.
- Diligencia, esfuerzo, laboriosidad.
- Curiosidad, atención.
- Ahorro, moderación.
- Tranquilidad, sosiego.
- Sinceridad, franqueza, naturalidad.
- Prudencia, reflexión.

En la etapa de Educación Infantil los niños parten de sus experiencias, de si algo le gusta o le desagrada, es decir, parte de sus emociones, desde cómo vive el determinadas situaciones. Es por esto por lo que es necesario educar a los niños en emociones.

Las emociones se clasifican en positivas o negativas dependiendo de las situaciones o comportamientos que desencadenan esa emoción y es ahí cuando intervienen los valores. Por esto podemos decir que las emociones son formas de actuar y de relacionarse en el sistema de valores que existe en una sociedad.

5.6.3. Estrategias para favorecer la formación del pensamiento social

Es por todo lo explicado anteriormente que se tiene que tener en cuenta para la formación del pensamiento social en la etapa de Educación Infantil los siguientes aspectos:

- La importancia del trabajo en equipo: el trabajo por equipos crea una situación pedagógica que conduce a un trabajo agradable, de mutuo respeto y colaboración entre los alumnos, y entre éstos y el maestro. Permite que los niños desarrollen sus actividades de acuerdo con las normas del equipo y que todos desarrollen una actividad. Son los trabajos por equipos donde el niño activamente aprende a comprender las normas de vida colectiva y adquiere, con su ejercicio, un fuerte espíritu de solidaridad basado en la unidad de objetivos, la colaboración y la amistad. Este tipo de trabajo contribuye a la formación de

actitudes íntimamente ligadas a la educación social: de convivencia, respeto, cooperación y solidaridad (Limón, 1994).

- El diálogo y por consiguiente la importancia de las asambleas: la comunicación oral sirve de nexo entre el mundo interior y exterior, ya que posibilita las interacciones con los demás, la representación, la expresión de pensamientos y vivencias. A través del lenguaje el alumno estructura su pensamiento, amplía sus conocimientos sobre la realidad y establece relaciones con sus iguales y con el adulto, lo que favorece su desarrollo afectivo y social. El lenguaje no sólo es medio de relación con los demás, sino que también es un instrumento de autorregulación y planificación de la propia conducta.
- El consenso de normas que regulen la conducta: es importante establecer unas normas que proporcionen seguridad a los alumnos. Su respeto es primordial para la formación de hábitos, control de impulsos, emociones y deseos, evitar frustraciones y favorecer la autonomía en las actividades y juegos.
- Valores sociales: la enseñanza en valores pretende ayudar a los niños a desenvolverse en la sociedad con autonomía y a responsabilizarse de los efectos de su comportamiento (Domínguez & Barrio, 2001). Los valores de colaboración, tolerancia y respeto constituyen una sólida base para el proceso de socialización, es por eso necesario fomentar con la práctica en el aula estos valores.
- Las emociones y su gestión: el conocimiento de uno mismo, el ser consciente de los propios sentimientos siendo capaz de proyectarlos a los demás, influye en los pensamientos e indirectamente en las acciones. Proporcionar los instrumentos adecuados para que los alumnos sepan identificar, gestionar y proyectar sus emociones para enfrentarse sin dificultad a los cambios sociales. Una de las actividades donde se encuentran connotaciones emocionales es en la lectura de cuentos e historias en las que se aprendan, vivencien, se planten conflictos y se expresen emociones.

Todo esto se ha tenido en cuenta para el diseño de la propuesta de intervención educativa.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL

La propuesta de intervención educativa que se desarrolla en los siguientes epígrafes tiene como objetivo la formación del pensamiento social en el tercer curso de la segunda etapa de Educación Infantil a través de educar en las emociones y valores sociales.

En esta etapa los niños y niñas son cada vez más conscientes de que se vive en sociedad y que existen unas determinadas nociones, actitudes y valores que regulan la vida en sociedad. Es por esto que hay que facilitarles las herramientas necesarias para la comprensión e intervención de la realidad que le rodea.

Esta propuesta de intervención comienza con una introducción donde se detalla en qué consiste la propuesta, le siguen los objetivos y contenidos que se pretende que alcancen los alumnos con cada una de las actividades. Posteriormente se especifica la metodología en la que se ha basado la propuesta, se detallan y desarrollan las actividades y se concluye haciendo referencia al tipo de evaluación que se llevará a cabo durante la puesta en práctica de la propuesta de intervención.

6.1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de intervención se articula en una serie de actividades que tienen como objeto despertar valores sociales que ayuden a desarrollar el pensamiento social. Para ello se tiene como eje las situaciones que se viven en el aula, siendo esta una pequeña comunidad integrada por niños y niñas que pueden tener o no diferentes puntos de vista, intereses, caracteres, que pueden dar lugar a situaciones de conflicto o de no entendimiento.

En cada una de estas situaciones el niño experimenta una emoción diferente y es a partir de esto, partiendo de él, que se va a trabajar la vida en comunidad, los diferentes puntos de vista del resto de compañeros, la resolución de conflictos y las nociones.

La propuesta consta de doce actividades enfocadas a que los niños reconozcan, identifiquen y gestionen sus emociones y sentimientos en las situaciones que se dan en su día a día, todo esto orientado a las relaciones sociales que se dan en el contexto escolar.

6.2. OBJETIVOS

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo principal favorecer la formación del pensamiento social en los niños y niñas a partir de sus propias vivencias y del día a día en el contexto escolar. Este objetivo se articula en los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer e identificar los sentimientos, emociones e intereses propios y ajenos a través de las diferentes situaciones cotidianas que tienen lugar en el aula.
- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones.
- Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.
- Resolver de manera pacífica situaciones de conflicto, llegando a la toma de decisiones, discutidas y analizadas colectivamente.
- Tomar conciencia de la sociedad del entorno próximo.
- Utilizar la lengua oral como instrumento de representación, aprendizaje, disfrute y relación y regulación social.
- Expresar sus emociones e intereses de forma equilibrada.
- Apreciar el trabajo en equipo como medio de logro de objetivos comunes y de relación social.
- Presentar actitudes de investigación y descubrimiento sobre hechos o aspectos del entorno próximo.

6.3. CONTENIDOS

Los contenidos que se pretenden trabajar en esta propuesta de intervención en referencia al Decreto 122/2007, de 27 de diciembre son los siguientes:

Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal

- Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades.
- Actitud positiva y respeto de las normas que regulan la vida cotidiana.
- Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos.
- Regulación de la conducta en diferentes situaciones.

Área de Conocimiento del entorno

- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo.
- Valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para una convivencia sana.
- Incorporación de pautas de comportamiento para unas relaciones sociales basadas en el afecto y el respeto.

Área de Lenguajes: comunicación y representación

- Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.
- Interés por realizar intervenciones orales en el grupo y satisfacción al percibir que sus mensajes son escuchados y respetados por todos.
- Respeto a las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico (iniciar y finalizar una conversación, respetar turno de palabra, escuchar, preguntar, afirmar, negar, dar y pedir explicaciones).
- Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado.

- Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.

6.4. METODOLOGÍA

La metodología que se lleva a cabo para trabajar la formación del pensamiento social en Educación Infantil a través de educar en emociones y valores sociales tiene como base el aprendizaje de forma global mediante el trabajo por proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que se apoya en el trabajo cooperativo, la búsqueda de información y la presentación y difusión de los trabajos elaborados, donde los protagonistas son los alumnos a quienes se les concede autonomía y capacidad de decisión, siendo el maestro el acompañante y guía del aprendizaje (De la Calle, 2016).

El trabajo por proyectos tiene un enfoque constructivista donde el alumno construye su propio aprendizaje, propiciando que el alumno piense de manera autónoma y entienda significativamente su mundo, siendo lo importante el desarrollo y afianzamiento de las estructuras mentales del conocer y del aprender.

En esta propuesta de intervención no se propone un trabajo por proyectos similar al habitual, puesto que a pesar de que en todas las jornadas se llevan a cabo actividades y juegos sobre la formación del pensamiento social todos estos no se llevan a cabo durante toda la jornada. Además, muchas de las actividades que se proponen es recomendable seguir llevándolas a cabo a lo largo del curso puesto que la formación del pensamiento social requiere de un trabajo continuo y prolongado en el tiempo.

El trabajo es por rincones rotativos, donde los alumnos por grupos de cuatro o cinco integrantes rotan de un rincón a otro, favoreciendo así el trabajo cooperativo por equipos y la atención más personalizada por parte del maestro, puesto que permite conocer las características y conocimientos de cada uno de los alumnos para así partir de su nivel real de aprendizaje ofreciéndole la ayuda necesaria para su desarrollo y aprendizaje. Además en esta propuesta de intervención es también fundamental el trabajo en gran grupo en las asambleas, siendo estos los momentos idóneos para el

dialogo, el intercambio de ideas y reflexiones, para conocerse más a uno mismo y al resto de compañeros y para llegar de forma conjunta a conclusiones y soluciones.

El juego es otro de los recursos metodológicos en esta propuesta de intervención, ya que proporciona un auténtico medio de aprendizaje, favorece la imaginación y la creatividad además de que promueve la interacción con los compañeros y permite al maestro tener un conocimiento del niño, de lo que sabe hacer por sí mismo, de las ayudas que requiere y de sus necesidades e intereses.

Esta propuesta de intervención educativa se organiza en cinco semanas, cada una de ellas trata una emoción en referencia al cuento que va a ser utilizado como motivación y sobre el que se va a trabajar en esta propuesta “El monstruo de colores” (Ver Anexo I). Cada día de la semana se llevarán a cabo diferentes actividades, algunas de ellas se realizarán cada semana con cada emoción y otras por el contrario, únicamente con una determinada emoción. Al comenzar cada semana se hablará de cada emoción de los hechos, situaciones, personas u objetos que nos producen esas emociones, posteriormente se trabaja en torno a esa emoción y a los valores sociales que van asociados a ellas como el compañerismo, la amistad, el respeto, etc. Para finalmente tratar las situaciones del aula de la forma más adecuada posible acorde a lo trabajado anteriormente, como la resolución de conflictos, el trabajo en grupo, el respeto por los demás, entre otros.

En esta propuesta, la formación del pensamiento social es una cuestión que debe de trabajarse de forma continuada a lo largo del todo el año, ya que supone una mejora en la adquisición procesual de actitudes y valores, es por eso que algunas de las actividades que se proponen en el proyecto de trabajo se seguirán realizando a lo largo del curso escolar. Además, la formación del pensamiento social no es solo una tarea exclusiva del centro escolar sino que debe de seguirse y acompañarse en el entorno social del niño, es por esto que se involucrará a las familias en el proceso.

6.5. TEMPORALIZACIÓN

SEMANAS	ACTIVIDADES
Actividad 1 motivación: El monstruo de colores	
1º ALEGRÍA	Actividad 2 ¿Qué nos hace estar alegres? Ordenamos nuestras emociones
	Actividad 3 Cuento “Urko, el osezno”
	Actividad 4 Dinámica de emociones
2º TRISTEZA	Actividad 2 ¿Qué nos hace estar tristes? Ordenamos nuestras emociones
	Actividad 5 Nuestro emociometro
	Actividad 6 Cuento “Si yo fuera un gato”
	Actividad 7 La ventana a nuestro barrio y ciudad
3ª RABIA	Actividad 2 ¿Qué nos hace estar con rabia? Ordenamos nuestras emociones
	Actividad 7 La ventana a nuestro barrio y ciudad
	Actividad 8 Títeres de problemas
	Actividad 9 La ventana a nuestra clase
4ª MIEDO	Actividad 2 ¿Qué nos hace sentir miedo? Ordenamos nuestras emociones
	Actividad 10 Cuento “¿A qué sabe la luna?”
	Actividad 11 Solucionamos el problema
	Actividad 7 La ventana a nuestro barrio y ciudad
5ª CALMA	Actividad 2 ¿Qué hace sentirnos en calma? Ordenamos nuestras emociones
	Actividad 7 La ventana a nuestro barrio y ciudad
	Actividad 12 Ese sonido me produce...

6.6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta se plantea llevarla a cabo a lo largo de cinco semanas, cada una se centrará en una emoción (alegría, tristeza, miedo, rabia y calma) algunas de las actividades que a continuación se desarrollan se realizarán con cada emoción una vez por semana y otras solo con una determinada emoción, pudiendo seguir realizándolas a lo largo del curso. La propuesta parte del libro de “El monstruo de colores” (Ver Anexo I) a partir del cual se motivará a los niños a seguir lo que hizo el protagonista del cuento para gestionar e identificar sus emociones. Desde la gestión y expresión de las emociones se trabajan valores sociales como la cooperación, el respeto y la amistad partiendo de situaciones y actividades cotidianas en el aula y contexto escolar. Además se trabaja la resolución de conflictos, el ponerse en el punto de vista del otro, se fomenta la creatividad y búsqueda de alternativas, todo esto basado en trabajos cooperativos desde el diálogo y el consenso.

Las actividades que se proponen a continuación han sido extraídas y reinterpretadas a partir de experiencias de aula, de trabajos propios realizados a lo largo de la carrera y de manuales sobre el tema, como por ejemplo la Actividad 5 “Nuestro emociometro” y la Actividad 3 “Urko, el oseño”, actividades que se han llevado a cabo en experiencias de aula, que tras su evaluación han sido reinterpretadas y plasmadas en esta propuesta de intervención educativa con objeto de formar el pensamiento social.

Actividad 1 de motivación: “El monstruo de colores”

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea	Cuento “El monstruo de colores”	20’
Gran grupo	Ovillos de lana de color amarillo, verde, azul, rojo y negro.	

Criterios de valoración

- Interés y motivación por conocer más acerca de las emociones.

Desarrollo

Días antes de comenzar la propuesta de intervención, los niños y niñas se encontrarán al principio de la jornada el aula cubierta de hebras de lana de diferentes colores (azul, rojo, amarillo, negro y verde) todas ellas entrelazadas y mezcladas como si lo que hubiera pasado en el aula fuera obra de un huracán. Esto les hará pensar y reflexionar sobre las posibles causas y el porqué de que esté el aula así. En asamblea al comienzo de la jornada, cada niño/a expondrá lo que piensa sobre lo que se han encontrado y el encargado de ese día anotará junto con la ayuda de la maestra las conclusiones a las que han llegado.

El día del comienzo de la propuesta los niños encontrarán en el aula el cuento “El monstruo de colores” (Ver Anexo I). Tras la lectura en asamblea del cuento se realizarán una serie de preguntas sobre el argumento del cuento: “¿qué le pasaba al monstruo?, ¿qué hizo para resolver el embrollo?, ¿qué son las emociones?, ¿qué emociones tenía el monstruo? ¿por qué tendría el monstruo las emociones mezcladas?, ¿solo los monstruos tienen así las emociones?” Estas cuestiones se realizarán con el fin de que los niños lleguen por si solos a asociar lo que le ocurrió al monstruo con lo que muchas veces les ha podido suceder a ellos. La maestra será la guía en esta reflexión. Posteriormente se les propondrá a los niños ordenar sus propias emociones como lo hizo el monstruo durante las próximas semanas.

Actividad 2: ¿Qué nos hace estar...? Ordenamos nuestras emociones

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea en gran grupo En rincones por equipos	Botes grandes dibujados en papel continuo Témpera y lana de color amarillo, azul, verde, rojo y negro Imágenes Blu-tack, folios, pinturas y lápices	30'-35'

Criterios de valoración

- Asociar cada emoción con situaciones, personas o hechos de su vida.
- Expresar emociones y sentimientos.

Nota: Esta actividad se realizará al principio de cada semana relacionándola con la emoción que corresponda, siendo el primer día de su puesta en práctica cuando los niños junto con la maestra elaborarán los botes de las emociones.

Desarrollo

Se comenzará haciendo referencia al cuento de “El monstruo de colores” y a cómo este ordenaba sus emociones diciendo lo siguiente: *“Vamos a ordenar nuestras emociones ¿os acordáis cómo lo hacía el monstruo de colores?, ¿qué hacía?, ¿dónde las ordenaba?, ¿queréis ordenar las vuestras?, ¿cómo podemos hacerlo si tengo estos botes gigantes?”* una vez realizadas estas preguntas y llegando a la conclusión de cómo podemos hacerlo, la maestra coloca los botes dibujados en papel continuo en cada rincón, cada grupo de trabajo en el rincón de plástica coloreará un bote con témpera y pegando lana de ese mismo color por los bordes.

Una vez hecho esto, se llevará a cabo la actividad de ordenar las emociones, según la semana que corresponda se ordenará una emoción (1ª semana-alegría, 2ª semana-tristeza, 3ª semana rabia, 4ª semana miedo y 5ª semana calma). En asamblea la maestra dispondrá por el suelo imágenes reales sobre diferentes situaciones que puedan evocar distintas emociones, folios en blanco, lápices y pinturas. Posteriormente la maestra leerá el párrafo del cuento “El monstruo de colores” (Ver Anexo I) relacionado con la emoción que se está trabajando, por ejemplo la alegría:

“La alegría es contagiosa. Brilla como el sol, parpadea como las estrellas. Cuando estás alegre, ríes, saltas, bailas, juegas...y quieres compartir tu alegría con los demás.”

Posteriormente irá preguntando a cada niño: *“¿Qué es lo que te hace estar alegre? ¿Cuándo estas alegre?”* una vez respondido le dirá que si encuentra alguna imagen que tenga que ver con lo que ha dicho y si no es así que lo dibuje para después colocarlo con su nombre en el bote de la alegría. También si el niño lo prefiere puede escribir una palabra o frase que relacione con esa emoción.

Actividad 3: Cuento “Urko, el osezno”

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea	Cuento “Urko, el osezno”	15’-20’
Gran grupo	Aros	

Criterios de valoración

- Identificar el respeto y su importancia como medio de relación social.
- Apreciar la amistad como valor fundamental en la relación social.

Desarrollo

En asamblea la maestra contará el cuento “Urko, el osezno” (Ver Anexo II) una vez hecho esto realizará a los niños una serie de preguntas relacionadas con el argumento: *“¿quién es el protagonista?, ¿qué le pasaba?, ¿por qué no podía quedarse quieto?, ¿qué hacían/decían los compañeros de Urko?, ¿al final que sucedió”* Estas preguntas irán dirigidas a comprender que no todos somos iguales y que por eso debemos respetarnos porque según el cuento “oso respetuoso, oso con muchos amigos”.

Posteriormente la maestra sacará al centro de la asamblea a dos niños les pondrá uno al lado del otro y preguntará: *“¿son iguales?, ¿qué tienen igual?, ¿el pelo?, ¿les gusta las mismas cosas?, ¿los dos van a clases de inglés?”* Hará lo mismo con las diferencias: *“¿qué tienen diferente?, ¿les gusta jugar a lo mismo?, etc.”* Tras esto la maestra les dirá: *“¿Queréis jugar al juego de qué tenemos igual? el juego consiste en observar y pensar qué tengo igual o que cosas me gustan igual que mis compañeros, por ejemplo a mí me gustan los animales y a Lidia y Jaime también entonces me meto en este aro con ellos, pero Luis tiene el mismo color de pelo que yo entonces también se mete con nosotros”* Una vez explicado esto los niños irán formando grupos tras observar y dialogar con los compañeros, los grupos no serán únicamente referentes a un solo aspecto ya que no todos tendrán los mismos gustos pero sí pueden por ejemplo tener el mismo color de pelo o ser de la misma estatura. Tras esto los niños analizarán con la ayuda de la maestra los grupos que se han formado, realizando preguntas para que haya conflicto cognitivo para que dé lugar a que los niños piensen *“A ver, aquí tenemos dos grupos, Marta, ¿por qué estás en este grupo?, ah porque os gusta ir al parque vale muy bien, Pedro y tú, ¿por qué estás en un grupo diferente? ah porque tienes el mismo color de ojos que el grupo vale, entonces...a ti ¿no te gusta ir al parque no?, si?? y..., ¿por*

qué estás en un grupo diferente? pues venga ponte en su aro” La maestra irá haciendo preguntas de este tipo con el objetivo de que los niños vayan viendo que aunque sean diferentes unos de otros siempre hay algo que se tiene en común, que los hace iguales como por ejemplo que están en la misma clase y es por eso deben respetarse los unos a los otros.

Actividad 4: Dinámica de emociones

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Lana de color amarillo Música ambiental	15'-20'

Criterios de valoración

- Reconocer aspectos positivos en los compañeros.

Desarrollo

En asamblea la maestra explica que van a realizar un juego sobre la alegría que consistirá en formar un círculo sentados en el suelo y con la ayuda de la maestra pasar las hebras de lana de un niño a otro hasta tejer una tela de araña sobre esta emoción mientras suena la música de fondo. La maestra realiza un ejemplo de esta manera: *“Yo paso la lana por Lucía y la digo que cómo me gusta su sonrisa, después la lana pasa por Juan, y Lucía le tiene que decir algo que le gusta de él o que le gusta hacer con él que le hace sentir alegría, después el hilo de lana pasa por Luis y Juan le dice algo y así hasta tejer toda la tela que forma nuestro grupo de clase”* Finalmente tras haber pasado el hilo de lana por todos los niños se podrá observar una tela de araña amarilla sobre la alegría.

Actividad 5: Nuestro emociometro

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Goma eva de color amarillo, azul, verde, rojo, negro y rosa Pinturas, rotuladores, pegamento y tijeras Pinzas de la ropa.	10'-15'

Criterios de valoración

- Identificar las emociones y sentimientos propios.
- Gestionar las emociones.
- Comprender los efectos que se pueden provocar en los otros a nivel emocional.

Nota: Esta actividad se realizará de forma diaria considerándola como una rutina más de la jornada, siendo el primer día de su puesta en práctica cuando los niños elaborarán el emociometro de la clase junto con la ayuda de la maestra.

Desarrollo

En asamblea la maestra les explicará que van a construir el emociometro de la clase que al igual que hay termómetros que miden la temperatura ellos pueden elaborar un emociometro para que gestionen sus emociones.

“¿Para qué sirve el termómetro? entonces un emociometro ¿para qué servirá? si para medir o saber las emociones de los otros y de uno mismo, pues ¿queréis crear el emociometro de la clase para saber cómo se siente cada compañero” Una vez introducida la actividad la maestra les explicará cómo le van a realizar. El emociometro (Ver Anexo III, figura 1) consiste en seis tiras de diferentes colores (azul, amarillo, verde, rojo, negro y rosa) cada color representa una de las emociones que se tratan en el relato del cuento “El monstruo de colores” incluyendo la del amor (rosa).

Posteriormente la maestra va a proponer una serie de reglas o normas para la utilización del emociometro: *“Ya sabemos para qué es el emociometro y cómo se utiliza lo que pasa que como en todo juego tiene que haber unas normas para utilizarlo, ¿cuál creéis que pueden ser?”* La maestra con las sugerencias de los niños irán creando y escribiendo unas series de normas como pueden ser: cada niño solo puede mover su

pinza, no la de los compañeros; se ha de respetar cómo se siente cada niño; en el emociometro sólo pueden haber cuatro niños a la vez.

Actividad 6: Cuento “Si yo fuera un gato”

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Cuento “Si yo fuera un gato”	15’

Criterios de valoración

- Tomar conciencia de la realidad del otro.
- Saber ponerse en el lugar del compañero.

Desarrollo

En asamblea la maestra cuenta el cuento de “Yo si fuera un gato” (Ver Anexo IV) una vez hecho esto realizará una serie de preguntas sobre el argumento: “*¿qué nos cuenta el cuento?, ¿a la niña le gusta lo que se hace a los gatos?, ¿qué haríais si vosotros fuerais un gato?, ¿siempre nos gusta y nos parece bien lo que nos hacen?*”

A partir de estas reflexiones se introduce otras situaciones sucedidas en clase como pueden ser conflictos, situaciones en que los niños se han pegado, situaciones donde los niños se han faltado el respeto con insultos o palabras mal sonantes, por ejemplo: “*Ahora vamos a hacer como la niña del cuento ¿Vale? A ver... Carlos, cómo te sentirías tu si fueras Lidia cuando tú la pegaste, como el otro día cuando en el patio pegaste a Lidia porque no te dejaba el balón, ¿cómo te sentirías si te pegaran a ti, ¿qué hubieras hecho?*”

Actividad 7: La ventana a nuestro barrio y ciudad

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Papel continuo Témpera de colores Rotuladores, pinturas y lápices Periódicos y revistas	30'

Criterios de valoración

- Percibir el entorno que le rodea.
- Mostrar interés por hechos o acontecimientos de su entorno.
- Mostrar interés por los medios de comunicación.

Nota: Esta actividad se llevará a cabo una vez a la semana, cada semana los niños de dos equipos traerán las noticias que han buscado, la última semana será solo un grupo el que traiga las noticias hasta que lo hayan hecho todos.

Desarrollo

En asamblea la maestra les muestra a los niños periódicos y revistas y les realiza las siguientes preguntas: “¿Qué son?, ¿para qué sirven?, ¿qué hay dentro?, ¿qué son las noticias?, ¿son solo de nuestra ciudad?” Tras estas preguntas se habla de otras formas de obtener información: “¿solo nos cuentan las noticias los periódicos y revistas?, ¿dónde más hay noticias?” Posteriormente la maestra les explica que a través de las noticias se conoce lo que ocurre en el mundo, que estas se dan en periódicos, radio, televisión e internet. Para conocer lo que sucede en nuestro barrio y ciudad vamos a realizar una ventana en el aula a nuestra ciudad para conocer lo que sucede a nuestro alrededor. En casa con la ayuda de padres o familiares van a buscar noticias que les hayan llamado la atención o les interesen y un día de la semana dos grupo de niños (los de cada equipo) traerán a clase las noticias que han buscado para contárselas a los compañeros y conocer más lo que ocurre a nuestro alrededor además se reflexionará sobre cómo se sentirían los niños si ellos fueran los protagonistas de esa noticia. Después se colocarán en el mural o corcho de la clase donde esté ubicado el dibujo de la ventana.

Actividad 8: Títeres de problemas

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea en gran grupo	Cartulina y folios	25'-30'
En rincones, trabajo individual	Lápices, pinturas y rotuladores	
	Pegamento y tijeras Palos de helado	

Criterios de valoración

- Resolver conflictos de forma pacífica y razonada.
- Valorar su conducta en diferentes situaciones.

Nota: Esta actividad (Kreidler, 1984), se realizará a lo largo de las semanas o incluso del curso escolar cuando haya un problema (discusiones, enfados, etc.), pretendiendo que los niños tomen la suficiente distancia de un conflicto para poder discutir su conducta sin que se sientan amenazados. El primer día de su puesta en práctica será cuando cada niño elabore su marioneta.

Desarrollo

En asamblea la maestra cuenta que van a crear unos títeres o marionetas que les representen para posteriormente hacer con ellos en un pequeño teatro: “¿Alguna vez habéis visto un teatro de marionetas? y ¿los personajes quiénes eran? Pues ahora cada uno vais a crear vuestro propio títere para que haga de vosotros cuando hagamos algún teatro ¿os parece? después las guardaremos en la caja de los títeres de problemas” Una vez presentada la actividad por grupos de trabajo irán rotando al rincón de plástico para crear la marioneta de ellos mismos. Para ello será necesario ofrecerles una plantilla con forma de cuerpo que ellos irán decorando, dibujando los detalles de la cara, pintando la ropa, etc.

Tras realizar las marionetas estas serán guardadas en la caja de los títeres de problemas explicando la maestra lo siguiente: “Ya hemos creado cada uno nuestra marioneta, incluso yo he creado la mía... ¿para qué creéis que pueden servirnos? ahh para hacer un teatro pero... ¿sobre qué si hay marionetas de cada niño? Claro es verdad podemos inventarnos historias, aunque también podemos representar las historias o “cosas” que pasan en clase ¿no? ¿Os acordáis de cómo he llamado a la caja donde guardamos las

marionetas? Sí ¡caja de los títeres de problemas! entonces... ¿para cuándo utilizaremos estas marionetas? ¡Claro! cuando tengamos un problema para intentar resolverlo entre todos” Posteriormente la maestra escenificara algún conflicto que haya sucedido hace poco en el aula a modo de ejemplo. Esta actividad es un juego de rol, tras un conflicto se llevará a cabo la teatralización de lo sucedido en asamblea ante todos los compañeros, parando la representación en un punto del conflicto. Una vez hecho esto se comenzará a reflexionar sobre lo sucedido, solicitando la maestra sugerencias de posibles soluciones, de lo que hubiera hecho cada uno en su lugar, de cómo se sienten. Posteriormente se incorporan las sugerencias a la teatralización terminado así el juego de roles. La representación se realizara por parte de los niños o de la maestra, o por ambos.

Actividad 9: La ventana a nuestra clase

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Papel continuo, papel pinocho y papel de seda. Témpera, pinturas y rotuladores de colores Periódico	30'-40'

Criterios de valoración

- Respetar y valorar las tareas del resto de compañeros.
- Trabajar en grupo como medio de alcanzar objetivos comunes.
- Respetar el turno.

Nota: Esta actividad será la final del proyecto pero se presentará y se irá realizando durante las semanas con el fin de ir generando un hábito. Esta actividad se puede seguir realizando a lo largo del curso, igual no de forma diaria sino semanal concretando un día para la elaboración de las noticias más relevantes de esa semana. El primer día que se presenta la actividad los niños crearán el mural de la venta a la clase.

Desarrollo

En asamblea la maestra explica que al igual que en la actividad de jornadas anteriores “La ventana a nuestro barrio y ciudad” van a crear una ventana a la clase donde se irán colocando las noticias que suceden en el aula para que el resto de niños del colegio estén informados. La maestra presenta la actividad mostrando un periódico de la forma siguiente: *“Esto es un...sí, un periódico donde hay noticias de Valladolid escriben sobre lo que ha sucedido en la carretera, en un parque...pero no sale el colegio, ni nuestra clase entonces no se pueden enterar de que estamos aprendiendo a organizar nuestras emociones, que a Luis se le ha caído un diente, que Marcos y Lidia ya no se enfadan por los juguetes ¿qué podemos hacer para que nuestros amigos de otras clases y los niños y profesores del colegio se enteren y estén informados de lo que sucede en nuestra clase?”* Tras las sugerencias de los niños, la maestra explica que se podría hacer como la actividad de “la ventana a nuestro barrio y ciudad” pero colocando la ventana en el pasillo. La ventana se dibujará en papel continuo y los niños la decorarán realizando un collage con diferentes tipos de papel realizándolo por equipos en los rincones de trabajo.

Para elaborar la noticias, cada día será un quipo el encargado de elaborarlas mediante la técnica del folio giratorio para eso los miembros de cada grupo tendrán que ponerse de acuerdo para repartir las funciones ya que unos escriben, otros dibujan y colorean. La técnica del folio giratorio consiste en que cada niño realice su tarea y que cuando haya terminado se la pase al compañero siguiente para que realice la suya y así lo elaboren de forma conjunta. Cada noticia estará compuesta por los siguientes apartados (Ver Anexo V): fecha, equipo que lo elabora, la noticia escrita (frase o palabras sueltas dependiendo del equipo y del nivel de cada uno de ellos), el dibujo que representa la noticia y cómo se ha sentido el o los protagonistas.

Actividad 10: Cuento “¿A qué sabe la luna?”

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Cuento “¿A qué sabe la luna?” Tizas Dibujos de los animales del cuento y de la luna	20’

Criterios de valoración

- Valorar el trabajo en equipo y la cooperación y ayuda como pautas fundamentales.

Desarrollo

En asamblea la maestra narra el cuento “¿A qué sabe la luna?” (Ver Anexo VI) valiéndose de dibujos de los animales del cuento (tortuga, elefante, jirafa, cebra, león, zorro, mono y ratón) y de la luna para la representación de este. En la pizarra la maestra dibujará una montaña y un paisaje de noche donde según vaya transcurriendo el cuento la maestra irá pegando los animales del cuento tal y como se narra.

Durante la representación de la historia la maestra pedirá la ayuda de alguno de los niños para que compruebe si los animales llegan o no a la luna si todavía falta algún animal más para llegar con el fin de involucrar a los niños en el relato: *“Marta, acércate ¿crees que con la ayuda del zorro llegarán a tocar la luna? Mira a ver pon el zorro tú”*

Una vez hecho esto se reflexionará sobre el argumento del cuento haciendo referencia a la cooperación y ayuda como medio de conseguir objetivos comunes realizando las siguientes preguntas: *“¿Qué nos cuenta esta historia?; ¿qué querían lograr los animales?, ¿cómo lo hicieron?, ¿qué pensaba la luna del ratón?, ¿al final qué pasó?, ¿qué cosas hemos conseguido nosotros, todos juntos, ayudándonos al igual que los animales del cuento?, ¿cómo nos sentimos haciéndolo así?”*

Actividad 11: Solucionamos el problema

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
Rincones por equipos de trabajo Asamblea en gran grupo	Folios Lápices	20'

Criterios de valoración

- Buscar alternativas respecto a un hecho.
- Trabajar en grupo, respetando las opiniones de los demás.

Desarrollo

En el rincón de las letras la maestra a cada equipo de trabajo les mostrará una hoja con una historia que no tiene final, los niños la leerán con su ayuda y tendrán que acabarla.

“Mirar lo que tengo aquí, es una historia que no tiene final, no está acabada parece que el escritor se olvidó de terminarla, ¿la acabamos nosotros?” La historia es la siguiente:

“UN DÍA SOLEADO MÓNICA, UNA NIÑA DE CINCO AÑOS, ESTABA JUGANDO EN EL PATIO DEL COLEGIO CON UNA PALA, CUANDO DE REPENTE SE DIÓ LA VUELTA Y LA PALA HABÍA DESAPARECIDO POR ARTE DE MAGIA.

LA BUSCÓ Y LA BÚSCO PERO NO LA ENCONTRABA... HASTA QUE MIRÓ A LO LEJOS Y VIÓ A SANDRA Y JAIME GOLPEAR LA PALA CONTRA EL SUELO, ENTONCES MÓNICA SE ACERCÓ A ELLOS CON... “

Cada equipo al final de la jornada en asamblea contará al resto de compañeros el final que estos poniendose de acurdo unos con otros han hecho.

Actividad 12: Ese sonido me produce...

Espacio/ Agrupación	Recursos materiales	Duración
En asamblea Gran grupo	Música (lenta, rápida, para bailar, relajante, estridente...) Sonidos (personas chillando, voces siniestras, instrumentos musicales) Tarjetas de cartulina de color rojo, azul, verde, amarillo y negro.	15'-20'

Criterios de valoración

- Identificar las emociones que evocan ciertos fragmentos musicales.

Desarrollo

En asamblea la maestra cuenta la actividad de la siguiente forma: *“Vamos a jugar a un juego, nos vamos a tumbar en el suelo con los ojos cerrados separados unos de otros, os voy a poner una música o un sonido y vais a pensar qué nos produce ese sonido, si te calma, si te alegra, si te pone triste, si te da miedo, si te enfada o te produce rabia... Cuando termine ese sonido tenemos que levantar la tarjeta de color rojo si nos enfada, verde si nos calma, amarillo si nos alegra, negra si nos da miedo o azul si te pone triste como las emociones del cuento “El monstruo de colores””* Tras escuchar la música o sonido la maestra de forma alterna preguntará a los niños por qué se han sentido así.

Una variante o una continuación de esta actividad es escuchar una determinada melodía o música y expresar mediante pinturas, témperas y rotuladores lo que esa música les evoca en un folio de papel. Cada vez se puede realizar esta actividad con una música diferente.

6.7. EVALUACIÓN

La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y tiene sentido para la construcción del conocimiento puesto que es un indicador que permite reflexionar sobre el propio proceso y reorientarlo (Jiménez, 2015).

La evaluación en la etapa de Educación Infantil será global, continua y formativa, se llevará a cabo a través de la observación sistemática y directa de las actividades que se lleven a cabo en el aula, apoyándose en los registros que se realizarán de forma periódica en el diario de campo.

Además de llevar a cabo intercambios orales con el alumno mediante el diálogo en pequeños grupos y en gran grupo en la asamblea con el fin de evaluar el proceso de aprendizaje. En las asambleas se promoverá la participación de los alumnos motivándoles a que expresen cómo se ven a sí mismos en este aspecto.

Se evaluarán cuáles son y cómo se establecen las relaciones sociales dentro del aula entre el propio alumnado así como la relación de estos con sus maestros y adultos. Se tendrá en cuenta la reacción ante la advertencia positiva o negativa como indicador de la gestión emocional. *“Reconocer los puntos fuertes que el niño tiene y tomar conciencia de lo que ha de mejorar con cierta asertividad se convierte en un indicador clave de que el niño o la niña posee una buena gestión de sus emociones”* (Jiménez, 2015, p. 24)

Los criterios de evaluación que se proponen para la evaluación del proceso de aprendizaje como referencia para orientar la acción educativa son los siguientes:

- Analizar y resolver situaciones conflictivas con actitudes tolerantes y conciliadoras.
- Crear el hábito de percibir y expresar lo que sienten ellos mismos y lo que sienten otros.
- Reconocer e identificar las emociones y sentimientos propios y de los demás.
- Saber proyectar las emociones propias a los demás.
- Mostrar actitudes de ayuda y colaboración.
- Comunicar por medio de la lengua oral sentimientos, vivencias, necesidades e intereses.

- Escuchar con atención y respeto las opiniones de los demás.
- Valorar la amistad como base de la relación social.
- Percibir el entorno que le rodea.
- Mostrar interés por los hechos o acontecimientos de su entorno.
- Darse cuenta de las consecuencias que pueden ocasionar las propias acciones.
- Valorar su propia conducta en diferentes situaciones.
- Trabajar en grupo como medio de alcanzar objetivos comunes.

7. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo ha tenido como finalidad destacar la importancia de formar el pensamiento social en la etapa de infantil, puesto que se vive en comunidad es necesario favorecer esa convivencia desde edades tempranas a partir de la gestión propia de emociones y la educación en valores que ayuden a los niños a desenvolverse en la sociedad con autonomía y a responsabilizarse de los efectos de su comportamiento.

A pesar de la gran importancia que tiene el pensamiento social, este aspecto se ha visto actualmente relegado a ser tratado de forma transversal sin profundizar demasiado en él, sin poner en práctica diferentes recursos o estrategias didácticas para la formación del alumnado. Esto puede ser debido a que en las aulas los maestros y maestras siguen propuestas didácticas cerradas que tienen como objetivo formar al alumnado en otros campos, como son las matemáticas y la lectoescritura, aspectos posiblemente más visibles, justificando el mal comportamiento y la forma de actuar del niño a causas relacionadas con la edad, con la creencia de que los niños a esas edades no pueden razonar, no son capaces de comprender el punto de vista del otro, son egocéntricos, etc. aspectos que como se ha citado en anteriores epígrafes no son así y que por lo tanto pueden formarse.

Según mi propia experiencia en las aulas, la formación del pensamiento social no es un aspecto que se trate exclusivamente, sino que formaba parte de manera superficial en

actividades en grupo y se verbalizaban ciertos valores, pero no se ofrecía al alumno las estrategias o herramientas que posibilitasen su mejor gestión de emociones y relación social. Es por ello, que en este trabajo se presenta una propuesta de intervención destinada a la formación del pensamiento social en el último curso de Educación Infantil, algunas de las actividades que se incluyen en esta propuesta han sido llevadas a cabo en mi experiencia en las aulas como “Nuestro emociometro”, el cuento “Urko, el oseño” y dinámicas de grupo, es por ello, al valorar el efecto que produce en los alumnos que se incluyen en esta propuesta mejorado en su conjunto, los aspectos que tras la evaluación he podido ver que se han de modificar. Es gratificante ver como los niños ponen de su parte para mejorar su comportamiento y entender el comportamiento de los demás, como asocian historias sacadas de un cuento con hechos reales del aula haciendo la mayoría de las veces referencia a esas historias o moralejas como “oso respetuoso, oso con muchos amigos”, como tratan de ceder ante un conflicto tras haber trabajado estos aspectos y como se motivan con el fin de aprender y mejorar.

Por otro lado, es necesario destacar el carácter globalizador de la propuesta ya que a pesar de que tiene como principal finalidad la formación del pensamiento social, a través de ella, también se ha fomentado el interés por la lectura, la expresión oral, la expresión plástica y escritura, entre otros.

Un aspecto fundamental en la puesta en práctica de la propuesta de intervención es fomentar en la mayor medida posible, la colaboración de las familias, puesto que la formación del pensamiento social es un proceso largo y continuo, que no se relega únicamente al contexto escolar sino que debe de continuarse en el ámbito familiar con la práctica en valores y educación emocional. Además las familias son un incentivo importante que estimula la motivación de los niños hacia las tareas de la escuela.

Para finalizar, cabe destacar que la elaboración del TFG supone un gran reto personal y profesional debido a la carga académica que comprende, puesto que en este se han mostrar las competencias adquiridas durante la formación universitaria a lo largo del grado. Tras este tiempo de formación cada vez soy más consciente de que la labor docente desempeña un papel muy relevante en la formación de la personalidad de los niños, lo que supone una gran responsabilidad, es por esto fundamental la formación continua por parte del docente en todas las áreas.

8. LISTADO DE REFERENCIAS

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (18), 35-56.
- Aranda Hernando, A M^a. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL 2 de enero 2008, núm. 1, pp. 6-16. [consultado el 10 de noviembre 2016]. Disponible en: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/01/02/pdf/BOCYL-D-02012008-2.pdf>
- De la Calle, M. (enero de 2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (82), 8-12.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de investigación en psicología*, 10, (1), 9-48.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. & Barrio, L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Enesco, I. (1985). Una revisión del concepto de egocentrismo espacial en tareas de adopción de perspectivas. *Infancia y aprendizaje*, (30), 81-99.
- Feliu Torruella, M. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.
- García Madruga, J.A. & Delval, J. (Coords.) (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Grejniec, M. (2016). *¿A qué sabe la luna?* Pontevedra: Kalandraka.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio: actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Jiménez Torregrosa, L. (septiembre de 2015). La evaluación, ¿una herramienta de aprendizaje! *Aula de Infantil*, (82), 24.
- Kamii, C. & De Vries, R. (1985). *La teoría de Piaget y la educación*. Madrid: Visor libros.
- Kreidler, W.J. (1984). *La resolución creativa de conflictos*. Manual de actividades.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 10 de noviembre 2016]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Limón Mendizábal, M.R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 109-120.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, (4), 53-77.
- Nieto Martín, S. & González Pérez, J. (2002). *Los valores en la literatura infantil: estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Valladolid: Aral.
- Pagès, J (1997). <<La formación del pensamiento social>>. Benejam, P. & Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona – Horsori.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. *Revista Internacional de Magisterio*, (21), 16-21.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE 4 de enero de 2007, núm., 4, pp. 474-482. [consultado el 24 de noviembre 2016]. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

- Rivero, P. (Coord.) (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Romo Santos, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, (27), 175-192.
- Sánchez Ibarzábal, P. (2012). *Si yo fuera un gato*. Pontevedra: OQO.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2001). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Taboada, A. (2011). *Urko, el oseño*. Madrid: SM.
- Tonda Monllor, E. M. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Universidad de Valladolid (2010). *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro en Educación Infantil*. Valladolid.

9. ANEXOS

ANEXO I

El monstruo de colores

Este es el monstruo de colores.

Hoy se ha levantado raro, confuso, aturdido... No sabe muy bien qué le pasa.

¿Ya te has vuelto a liar? No aprenderás nunca...

Menudo lío te has hecho con las emociones.

Así, todas revueltas, no funcionan. Tendrás que separarlas y colocarlas cada una en su bote. Si quieres, te ayudo a poner orden.

La alegría es contagiosa. Brilla como el sol, parpadea como las estrellas. Cuando estás alegre, ríes, saltas, bailas, juegas...y quieres compartir tu alegría con los demás.

La tristeza siempre está echando de menos algo. Es suave como el mar, dulce como los días de lluvia. Cuando estás triste, te escondes y quieres estar solo...y no te apetece hacer nada.

La rabia arde al rojo vivo y es feroz como el fuego..., que quema fuerte, y es difícil de apagar. Cuando estás enfadado, sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar la rabia en otros.

El miedo es cobarde. Se esconde y huye como un ladrón en la oscuridad. Cuando sientes miedo, te vuelves pequeño y poca cosa..., y crees que no podrás hacer lo que se te pide.

La calma es tranquila como los árboles, ligera como una hoja al viento. Cuando estás en calma, respiras poco a poco y profundamente. Te sientes en paz.

Estas son tus emociones, cada una tiene un color diferente...

Amarillo-alegría Azul-tristeza Rojo-rabia Negro-miedo Verde-calma

...y ordenadas funcionan mejor. ¿Ves qué bien? Ya están todas en su sitio.

Pero... ¿y ahora se puede saber qué te pasa?

Fuente: Anna Llenas (2012). El monstruo de colores. Barcelona: Flamboyant

ANEXO II

Urko, el osezno

Urko, el osezno, vive con su hermano Martín en una cueva a los pies de la montaña. Es un oso pequeño y nervioso. Le cuesta prestar atención en la escuela y respetar a los animales del bosque cuando juegan.

Urko, el osezno, no puede quedarse quieto. Se levanta y se sienta, da patadas a las cosas y molesta sin cesar con los golpes de sus zarpas afiladas.

- ¡Urko! ¡Ya vale! – protestan sus amigos enfadados.
- ¡Déjanos trabajar en paz! – le ruegan sus compañeros de clase.

Urko, el osezno, está triste. No comprende por qué se va quedando solo. Él quiere tener amigos, pero es tan difícil...

Oso Martín y la maestra Teresa, lo miran preocupados. Ellos saben que Urko es un osezno pesado porque no puede comportarse de otro modo. Saben que a Urko, el osezno, le cuesta ser paciente, respetar a los demás o participar en los juegos sin rabiarse porque cree que a él nadie le hace caso.

La maestra Teresa se acerca a Martín y le dice:

- Tengo una idea para que los oseznos no protesten cuando estén con tu hermano y lo quieran como es, pero necesito que colabores conmigo.
- ¡Estupendo! ¡Cuenta conmigo! – asiente Martín.

La maestra Teresa tiene un libro con juegos divertidos para realizar con sus alumnos. Se coloca entre ellos y empieza a explicar:

- Hoy vamos a jugar a la carrera de los caracoles.

Urko, el osezno, mira intrigado a Martín, que está sentado a su lado. La maestra continúa:

- El juego consiste en arrastrarse como si fuerais caracoles entre los matorrales del bosque. ¡Ojo! ¡Aquí no vale correr! Ganará quien lo cruce más despacio y sin molestar, empujar o golpear a los demás.

Es importante que recordéis esto: Oso respetuoso, oso con muchos amigos.

Los oseznos no entienden muy bien para qué sirve el juego y Martín les hace una demostración. Se coloca boca abajo y, con ayuda de sus patas, consigue arrastrarse poco a poco sobre la tierra. La clase entera se ríe y todos quieren empezar a jugar.

Oso Martín coge a su hermano del brazo y le dice:

- Urko, no te distraigas y avanza hacia la meta como si fuera un cuenco de miel que tanto te gusta. Si logras seguir las reglas, tú serás el auténtico campeón.

Teresa, la maestra, pide a sus alumnos que se tumben en la línea de salida. Toma su silbato y pita el inicio de la carrera. Urko, el osezno, frunce la frente y se concentra en lo que su hermano le ha dicho. Sus compañeros están excitados y se arrastran deprisa. Urko los mira de reojo y empuja su cuerpo como Martín les ha enseñado.

Los oseznos-caracoles han llegado al otro lado del bosque y observan el esfuerzo de su amigo para no levantarse y empezar a incordiar como él suele hacer. Ahora se dan cuenta de que con este juego Urko ha seguido las normas para respetar a todos.

- ¡Ánimo, Urko! ¡Lo vas a conseguir! – dice Teresa la maestra.
- ¡Ánimo! – grita Martín orgulloso de su hermano.

Urko, el osezno, comprende por fin cómo tiene que portarse para que los animales del bosque quieran jugar con él. Sonríe y repite contento:

- Oso respetuoso, oso con muchos amigos.

Fuente: Almudena Taboada (2011). Urko, el osezno. Madrid: SM.

ANEXO III



Figura 1: Emociometro del aula de 5 años C del CEIP P. Tierno Galván

ANEXO IV

Si yo fuera un gato

¿Qué pasaría si fueras un gato?

Si yo fuera un gato...

No me gustaría salir a pisar charcos los días de lluvia. Preferiría ronronear junto a la chimenea.

No me gustaría que me llevaras a patinar sobre hielo...sino a pasear por las barandillas de los balcones.

Si yo fuera un gato, no me gustaría ir de vacaciones a tu playa preferida...sino a tomar el sol por los tejados.

No me gustaría jugar con globos ni con pistolas de agua...sino con ovillos de lana.

No me gustaría que me pusieras lazos para demostrarme cuánto me quieres. Preferiría que me hicieras cosquillas en la barriga.

No podría comprar un regalo para ti en una tienda...pero buscaría en la basura el mejor regalo para mi mejor amiga.

Si fuera un gato, no podría silbar ni bailar contigo cuando estuviéramos contentos...sino que maullaría a la luz de la luna.

Los domingos no querría ir contigo al cine ni al teatro ni tampoco al circo. Preferiría quedarme en casa y perseguir a los ratones del desván.

Si yo fuera un gato, no podríamos ir juntos al colegio por mucho que tú lloraras. Me echarían de allí en cuanto pusiera una pata en clase (pero siempre te esperaría junto a la puerta).

No tendría miedo a la oscuridad y, al llegar la noche, cazaría todos tus fantasmas.

No me gustaría escalar hasta la cima de una montaña. Preferiría subirme por las ramas.

Si yo fuera un gato, no podría aprender los colores por mucho que insistieras, porque un gato lo ve todo en blanco y negro.

No me gustaría que me regalaran un perro como mascota. Preferiría un pájaro o un hámster. Aunque, si fuera un gato, creo que sería mejor no tener mascotas.

Si fuera un gato, el día de mi cumpleaños no querría una tarta ni caramelos ni regalos. Lo que más me gustaría sería... ¡un buen pescado!

¡Ummm...! No soy un gato y, a veces, tampoco me gusta lo mismo que a ti. Pero, si yo fuera un gato, hay una cosa que no cambiaría: ¡Siempre sería tu amigo!

Fuente: Paloma Sánchez Ibarzábal (2012). Si yo fuera un gato. Pontevedra: OQO.

ANEXO V

FECHA:.....

NOTICIA

.....

.....

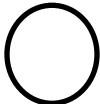
.....

.....

DIBUJO

CÓMO SE SINTIÓ EL PROTAGONISTA:

.....

EQUIPO: 

Fuente: elaboración propia

ANEXO VI

¿A qué sabe la luna?

Hacía mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna. ¿Sería dulce o salada? Tan solo querían probar un pedacito. Por las noches, miraban ansiosos hacia el cielo. Se estiraban e intentaban cogerla, alargando el cuello, las piernas y los brazos. Pero todo fue en vano, y ni el animal más grande pudo alcanzarla.

Un buen día la pequeña tortuga decidió subir a la montaña más alta para poder tocar la luna. Desde allí arriba la luna estaba más cerca; pero la tortuga no podía tocarla. Entonces llamó al elefante.

- Si te subes a mi espalda, tal vez lleguemos a la luna.

Está pensó que se trataba de un juego y, a medida que el elefante se acercaba ella se alejaba un poco. Como el elefante no pudo tocar la luna, llamó a la jirafa.

- Si te subes a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos.

Pero al ver la jirafa la luna se distanció un poco más. La jirafa estiró y estiró el cuello cuanto pudo, pero no sirvió de nada. Y llamó a la cebra.

- Si te subes a mi espalda, es probable que nos acerquemos más a ella.

La luna empezaba a divertirse con aquel juego, y se alejó un poquito. La cebra se esforzó mucho, mucho, pero tampoco pudo tocar la luna. Y llamó al león.

- Si te subes a mi espalda, quizá podamos alcanzarla.

Pero cuando la luna vio al león, volvió a subir algo más. Tampoco esta vez lograron tocar la luna, y llamaron al zorro.

- Verás cómo lo conseguimos si te subes a mi espalda- dijo el león.

Al avistar al zorro, la luna se alejó de nuevo. Ahora solo faltaba un poquito de nada para tocar la luna, pero esta se desvanecía más y más. Y el zorro llamó al mono.

- Seguro que esta vez lo logramos. ¡Anda, súbete a mi espalda!

La luna vio al mono y retrocedió. El mono ya podía oler la luna, pero de tocarla, ¡ni hablar! Y llamó al ratón.

- Súbete a mi espalda y tocaremos la luna.

Esta vio al ratón y pensó: <<Seguro que un animal tan pequeño no podrá cogerme>>.

Y como empezaba a aburrirse con aquel juego, la luna se quedó justo donde estaba. Entonces el ratón subió por encima de la tortuga, del elefante, de la jirafa, de la cebra, del león, del zorro, del mono y...

...de un mordisco, arrancó un trozo pequeño de la luna. Lo saboreó complacido y después fue dando un pedacito al mono, al zorro, al león, a la cebra, a la jirafa, al elefante y a la tortuga.

Y la luna les supo exactamente a aquello que más les gustaba a cada uno. Aquella noche, los animales durmieron muy muy juntos.

El pez, que lo había visto todo y no entendía nada, dijo:

- ¡Vaya, vaya! Tanto esfuerzo para llegar a esa luna que está en el cielo. ¿Acaso no verán que aquí en el agua, hay otra más cerca?

Fuente: Michael Grejniec (2016). ¿A qué sabe la luna? Pontevedra: Kalandraka