



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA RURAL:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
BASADA EN TÉCNICAS MANIPULATIVAS EN EL
CRA “TIERRAS DE BERLANGA” EN LA
PROVINCIA DE SORIA**

Presentado por: Lorena Almazán Santodomingo

Tutelado por: Pilar Rodrigo Lacueva

Soria, 10 de diciembre de 2018

RESUMEN

La escuela rural, en la actualidad, es considerada como una entidad propia, pese a que no siempre ha sido así. Esta fue olvidada durante mucho tiempo por el sistema educativo respecto a otras modalidades escolares, hasta que entro en vigor la *Ley Orgánica General de Educación de 1970* y surgió, posteriormente, el *Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria*. Para llegar a esa observación, basta realizar un estudio sobre la evolución que esta ha tenido en nuestra historia educativa.

Por ello, en este trabajo nos planteamos como objetivo principal llegar a conocer las transformaciones sufridas por la escuela rural a lo largo del tiempo dentro del ámbito educativo, así como el estudio de sus aspectos diferentes y diferenciadores, y ofrecer determinados recursos didácticos que podemos utilizar en ella. Esto lo llevaremos a cabo a través de una investigación cualitativa, basada en el análisis bibliográfico en la primera parte del presente trabajo.

Finalmente, realizaremos una propuesta de intervención educativa basada en el uso de materiales didácticos de carácter manipulativo. Esta estará ajustada a las características de este modelo de escolarización en el medio rural, con el fin de alcanzar una enseñanza de calidad.

PALABRAS CLAVE

Escuela rural, Colegio Rural Agrupado, multigraduación, materiales manipulativos, Educación Infantil

ABSTRACT

Nowadays the rural school is considered as an individual organization, although it has not always been like that. This was forgotten for a long time by the educational system with respect to other school modalities, until the *Ley Orgánica General de Educación de 1970* came into force and later, the *Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria* arose. To reach this situation, it is enough to carry out a study on the evolution that this has had in our educational history.

Thus, in this work we aim to know the transformations suffered by the rural school over the years in education, as well as we try to study its different aspects, and also try to offer some teaching resources that we can use in it. All of this will be carried out through qualitative research based on a bibliographic analysis developed in the first part of this work.

Finally, we will make a proposal for an educational intervention based on the use of teaching materials which we can manipulate in class. It will be adjusted to the characteristics of this model of schooling in the rural environment, in order to achieve a quality education.

KEY WORDS

Rural school, Grouped Rural School, multilevel classroom, manipulative materials, pre-school Education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS.....	8
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1. LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS	9
4.1.1. Antecedentes y evolución de los colegios rurales agrupados.....	9
4.1.2. Características del Modelo de Escolarización Colegio Rural Agrupado .	13
4.2. IMPORTANCIA DEL USO DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS MANIPULATIVOS.....	19
4.3. COLEGIO RURAL AGRUPADO “TIERRAS DE BERLANGA” EN LA PROVINCIA DE SORIA	23
4.3.1. Características del entorno.....	23
4.3.2. Características del centro.....	24
4.3.3. Funcionamiento, estructura y organización del centro.....	25
5. METODOLOGÍA	27
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	28
6.1. MATERIALES DIDÁCTICOS MANIPULATIVOS	29
6.1.1. Percha calculadora.....	29
6.1.2. Cartas lógicas.....	30
6.1.3. Tarjetas de lecto-escritura.....	31
6.1.4. ¿Qué tengo en la cabeza?.....	32
6.1.5. Pictogramas	33
6.1.6. Plantillas animadas	34
6.1.7. Hueveras lógicas.....	35
6.1.8. Bajalenguas de colores	35
6.1.9. Botes numéricos	36
6.1.10. Globos sensoriales	37
6.2. PROYECTO “SOBRE RUEDAS”	38
6.2.1. Justificación y contextualización.....	38
6.2.2. Objetivos.....	38
6.2.3. Contenidos	39

6.2.4.	Estrategias metodológicas	39
6.2.5.	Desarrollo de las sesiones.....	40
6.2.6.	Rubrica de evaluación	48
6.2.7.	Atención a la diversidad	52
7.	CONCLUSIONES	53
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
	ANEXOS	58

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, se ha observado que las vivencias de las escuelas localizadas en el entorno rural en la cronología del ámbito educativo han estado marcadas por la desatención y marginalidad, hasta que entro en vigor la *Ley General de Educación* de 1970, y posteriormente, la *Ley Orgánica General del Sistema educativo* de 1990. En esta última, se recogen propuestas pedagógicas positivas para la escuela del medio rural, tal como podemos apreciar en el *Título IV. De la calidad de la enseñanza* donde expone: la necesidad de atención a todos los centros incluyendo los de las zonas rurales; y en el *Título V. De la compensación de igualdades en educación* donde declara: la obligación de compensar las carencias, siendo un ámbito prioritario la escuela rural.

Una de las principales causas de que esta escuela rural estuviese posterga en aquel momento fue la asociación de la imagen externa de los centros en zonas rurales con los estereotipos que de sus contextos se han preservado en la sociedad. Si bien el ámbito rural ha estado condenado a una situación de inferioridad, entonces la escuela enclavada en este medio no ha sido menos y ha sufrido también idénticas consecuencias de olvido.

Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas este modelo de escolarización en el medio rural ha logrado superar los distintos obstáculos a los que se enfrentaba, gracias a las iniciativas e intervenciones de maestros pertenecientes a Movimientos de Renovación Pedagógica. Ahora vemos como la escuela rural se ha convertido “en lugares para la innovación, la experimentación y el desarrollo de prácticas educativas reseñables” (Bustos, 2011, p.19).

En definitiva, podríamos objetar que este profundo proceso de experimentación sufrido por la escuela rural ha sido fundamental considerando la necesidad de dar respuesta a la diversidad.

Indiscutiblemente, en el medio rural no vamos a encontrar realidades análogas. Esto es así debido a que las funciones de cada centro cambiaran según la población, la localización y las decisiones político administrativas. En particular, nosotros tomaremos como referencia el CRA “Tierras de Berlanga”, analizándolo de manera descriptiva y realizando una posterior intervención educativa en él, basada en técnicas manipulativas,

desde un enfoque globalizador de las diferentes áreas del currículo y a partir de los centros de interés del alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

El principal motivo que nos ha guiado a la selección del presente tema ha sido la necesidad de concienciar de que en las escuelas ubicadas en el medio rural se debe asegurar la Educación Infantil en las mismas condiciones que se ofertan en otras zonas.

Por más que estos centros de ámbito rural hayan sido en numerosas ocasiones olvidados e ignorados por los maestros, debido a las circunstancias de este método de escolarización, no debemos olvidar que son escuelas en las que a día de hoy podemos ejercer como futuros maestros. Así pues, esta es otra razón más por la cual he decidido escoger este tema.

Precisamente, este modelo de escolarización es considerado por la ley actual de educación como entidad propia. De ahí que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace alusión a estas escuelas. En particular, encontramos la evidencia en el *Artículo 3. Denominación de Centros* donde expone que los centros públicos que ofrecen enseñanzas de educación infantil y/o primaria, constituidos por un agrupamiento de unidades escolares ubicadas en distintas localidades de ámbito rural se denominan colegios rurales agrupados.

Por otro lado, todavía cabe destacar que afortunadamente son muchas las escuelas rurales que existen en nuestro país, lo que aumenta la posibilidad de ser destinados a uno de esos centros. De esta manera, como maestros debemos ser conscientes de que estas escuelas “no son destinos provisionales que debemos abandonar cuanto antes, sino una opción personal que requiere formación adecuada, convicción y continuidad” (Boix, 1995).

Teniendo en cuenta todo esto, en el presente trabajo queremos analizar la evolución en el ámbito educativo y las características de la escuela rural agrupada, así como sus ventajas e inconvenientes de cara a la docencia; con el fin de dar a conocer estas escuelas y reflexionar acerca de cómo podemos estructurar nuestra enseñanza en ellas garantizando un desarrollo integral. Así, por ejemplo, para conseguirlo he decidido

realizar una intervención didáctica basada en el uso de materiales didácticos con los que el alumnado pueda manipular, ser el protagonista de su propio aprendizaje y dar significado a nuevos aprendizajes, avalando la línea que seguía Franklin (2011) “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Finalmente, cabe señalar que este estudio guarda relación directa con varias de las competencias fundamentales a conseguir en el título de Grado en Educación Infantil, reflejadas en el *Artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación* y para impartir el segundo ciclo de educación infantil:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del centro
- Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes
- Colaborar con las acciones educativas que se presentan en el entorno y con las familias
- Aplicar en el aula, de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación.

3. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo son:

1. Conocer el carácter propio y distintivo de los Colegios Rurales Agrupados.
2. Promover la percepción de la escuela rural como modelo de escolarización rural.
3. Despertar en el futuro maestro la necesidad de afrontar de manera competente la enseñanza en la escuela rural.
4. Mostrar la importancia del uso de los materiales manipulativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de educación infantil, y en particular en estos centros educativos de titulación pública.
5. Desarrollar la competencia profesional, creando situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan a los alumnos alcanzar el desarrollo integral que promueve el sistema educativo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS

Etimológicamente, la palabra rural proviene del latín *ruralis* que significa “campo”, y la palabra escuela del griego *scholé* que denota “ocio”. La escuela situada en un ámbito rural es entendida por Boix (1995) como “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular, y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (p.7).

En este sentido, podemos decir que la estructura de estos centros educativos se apoya en la diversidad de grupos con distintas edades, habilidades y destrezas curriculares, así como diferentes niveles de escolarización; y a su vez se amolda a las necesidades propias del entorno donde se encuentra (Boix, 2004). Por ello, las funciones de todas las escuelas rurales no son las mismas, sino que dependen de los recursos y de la demografía de la zona.

Esta multiplicidad está condicionada por la tipología de escuelas que encontramos en este ámbito, las cuales pueden ser unitarias, cíclicas o graduadas y escuelas conformadas por un solo ente. Dentro de esta última, encontramos los colegios rurales agrupados, centros en los que nos centraremos a lo largo del presente trabajo.

Antes de profundizar en este modelo de escolarización, conviene destacar la escuela unitaria como aula que puede formar parte de los colegios rurales agrupados. Boix (1995) afirma que estas escuelas “se componen de una unidad donde reciben la enseñanza conjuntamente los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos, y donde todas las funciones del centro escolar recaen en el mismo maestro” (p.8).

4.1.1. Antecedentes y evolución de los colegios rurales agrupados

Reuniendo las ideas que aparecen en el *preámbulo del Real Decreto 2731/1986, de 24 de Diciembre en el Boletín Oficial del Estado*:

Los colegios rurales agrupados son centros que, mediante vías alternativas de organización escolar y con criterios dinámicos y flexibles en la distribución de recursos, satisfagan las aspiraciones de comunidades rurales y disminuya las

carencias de estas últimas, facilitando el desarrollo educativo y afectivo del alumnado y contribuyendo al arraigo cultural.

Siguiendo en esta línea, Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) definen estos centros como: “la organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades” (p.316).

Autores como Tapia y Castro (2014) refieren que estos colegios rurales son centros educativos únicos constituidos por aulas distribuidas en varias localidades cercanas, que a la vez tienen una o más unidades con un maestro tutor. También aportan que dependiendo de la zona geográfica en la que nos encontremos, estos centros reciben diferencias denominaciones. Este conocimiento también es apoyado por Boix (2004), quien apunta que en Cataluña estos centros se califican como Zonas Escolares Rurales (ZER); en la Comunidad Valenciana como Centros Educativos Rurales (CER); en Andalucía como Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA); y finalmente en Castilla La Mancha, Castilla y León, Madrid, Aragón, Asturias y Madrid se denotan Colegios Rurales Agrupados (CRA).

Partiendo de estas ideas, podemos decir que un colegio rural agrupado (CRA) es un conjunto de escuelas situadas en el medio rural que se unen para formar un único colegio como entidad jurídica, aunque esté distribuido por distintos lugares. Su estructura organizativa está formada por un solo centro con aulas de Educación infantil y Primaria disgregadas en distintas localidades. Es decir, las distintas escuelas unitarias o centros pequeños que forman parte del CRA, se conforman en torno a una sede que denominamos cabecera, la cual será la responsable de la administración y dirección de este.

Sin embargo, los centros del entorno rural no siempre han sido comprendidos como una escuela con propia identidad, tal y como los consideramos en la actualidad (Llevot y Garreta, 2008). Durante mucho tiempo esta escuela estuvo desvalorizada en el sistema educativo, respecto a otras categorías escolares. Tapia y Castro (2014) refieren que en las leyes de educación siempre se ha impulsado el modelo urbano, y es por ello que ni la *Ley General de Educación de 1970*, ni la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985*, ni la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990*, ni la

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 1995, se encargaron de dar entidad a la escuela rural en aquellos momentos.

Si es cierto que a partir de 1970, con la *Ley General de Educación*, se comenzó a tratar la escuela rural para reparar desigualdades. De ahí que a partir de esta ley los centros rurales, asociados a centros incompletos, pasasen a formar parte del modelo de organización escolar junto con los centros completos. Esto fue gracias a que esta ley quiso “un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, y también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo” (Fernández, Madera y Sabín, 2010, p. 2).

Cabe destacar que a partir de este momento, en algunas regiones, numerosos profesionales dedicados a la enseñanza en el ámbito rural, comenzaron a dar soluciones y demandar una escuela en cada pueblo a través de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

De este modo, surgió el *Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria* que significó un apoyo y reconocimiento de la escuela rural. El fin de este fue lograr un prototipo de organización para la escuela rural que fuese de calidad y comparable a los centros urbanitas en cuanto a su reconocimiento pedagógico. Este marco legal autorizaba a las direcciones provinciales de educación a impulsar planes adecuados acorde a las necesidades de las distintas realidades del territorio, y en particular a los dirigidos al ámbito rural (Sauras, 1998).

Además, según Bartomeu (2002) este Programa de Educación Compensatoria constituyó el empuje decisivo de los trabajos nombrados anteriormente, realizados de manera individual por el profesorado voluntario e interesado en dar soluciones.

En consecuencia de todo lo anteriormente citado, las Administraciones educativas de índole estatal y autonómica empezaron a mostrar interés por la escuela del ámbito rural.

Cabe destacar que el arranque de la actual existencia de los colegios rurales agrupados tuvo lugar gracias a la creación del *Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero)*, donde el Ministerio de Educación y Ciencia establecía

por vez primera la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

Posteriormente, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* supone un cambio importante, debido a que es en esta donde por primera vez se trató a la escuela rural como entidad distinguida. Así nos lo muestra en su *Capítulo VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*. Concretamente en el *Artículo 40. Principios* donde expone en el punto 1 que, con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

A continuación, encontramos otra evidencia en el *Artículo 41. Recursos* donde declara en el apartado 1 que, las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. También en el punto 3 expone que, excepcionalmente, en aquellos casos en que, para garantizar la calidad de la enseñanza, los alumnos de enseñanza obligatoria hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia, las administraciones prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

Finalmente, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, acoge esta dimensión y hace referencia al entorno rural en su *TÍTULO II - Equidad en la Educación, Capítulo II. Compensación de las desigualdades en Educación*. Específicamente las evidencias las encontramos en el *Artículo 80. Principios* donde declara que, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

Por otro lado, en el *Artículo 81. Escolarización* donde alega en el punto 2 que, corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria. Además, en el punto 3 declara que, corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria. Finalmente, en el punto 4 de ese mismo artículo manifiesta que, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la Educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales

Para finalizar, en el *Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural* donde expone en el punto 1 que, las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

Por ello, podemos concluir este apartado que nos habla de la evolución y origen de los colegios rurales agrupados, proclamando que:

La escuela rural de la que se estereotipó en el pasado una imagen de inferioridad ha ido logrando sucesivas conquistas que hacen cada vez más justicia con su realidad. Y así, encontramos que la escuela rural ha sido capaz de superar diferentes barreras a lo largo de su historia, convirtiéndose en muchos casos en lugares para la innovación, la experimentación y el desarrollo de prácticas educativas reseñables. (Bustos, 2011, p.19)

4.1.2. Características del Modelo de Escolarización Colegio Rural Agrupado

Los colegios rurales agrupados, tal y como hemos indicado anteriormente, y como aparece en las VI Jornadas de Escuela Rural de Cataluña de 1987, (como se citó en Boix, 1995):

Abarcan un conjunto de escuelas que, por su situación geográfica, económica y cultural se estructuran como un ente propio. Es la unidad base de organización y

dispone de recursos humanos y materiales propios, de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas de la zona. (p.9)

Los colegios rurales agrupados están formados por el alumnado matriculado en cada una de las localidades que lo componen. Pero estos únicamente acuden al centro ubicado en su localidad. Dependiendo del número de alumnos que estudian en él, a cada colegio le corresponde de manera proporcional una determinada cifra de maestros. Teniendo en cuenta ambos elementos, se organizan los agrupamientos en función de dos criterios: el número de niños por aula y el no separar ciclos, siempre que exista esa posibilidad (Ponce de León *et al*, 2000).

Surge así uno de los principales aspectos que definen este tipo de escolarización, la heterogeneidad en las aulas. Las clases que conforman estos colegios cuentan con alumnos de diferentes niveles de Educación Infantil y Primaria, lo cual quiere decir que en estas podemos hallar alumnos con diferentes edades, grados de madurez, nacionalidades o culturas.

Nos encontramos ante un contexto escolar muy diverso, que nos permite una “organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de manera conjunta, coordinados, ayudándose unos a los otros y estableciendo relaciones sociales interdependientes” (Boix, 2004, p.16)

Esta forma de organización escolar, impuesta por la heterogeneidad en las aulas, conforma lo que Bustos (2011) denomina *multigraducción*, y define como: “tipo de agrupamiento escolar en el que alumnado de diferentes grados comparte las condiciones del ambiente de aprendizaje” (p.81).

Para otros autores como Veenman (como se citó en Bustos, 2011), “es la existencia de alumnado de dos o más grados y en los que un docente enseña al mismo tiempo, es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar” (p.81).

Este rasgo diferenciador de la escuela rural, denominado *multigraducción*, deriva de la diversidad cronológica del alumnado y del bajo nivel de matriculación de estos, debido a circunstancias geográficas de los lugares en los que se ubica el centro.

De este modo, la baja ratio de alumnos por clase es otro de los rasgos esenciales de este tipo de escuelas. En ocasiones, el índice de alumnado es tan pequeño que los centros tienen que recurrir a mezclar alumnos de infantil y primaria, dando lugar a las escuelas unitarias que definíamos anteriormente. Asimismo, no debemos olvidar que el rasgo más débil de este medio es la infraestructura y los recursos disponibles.

En este sentido, si el número de alumnos desciende en las localidades, serán menos los maestros asignados. La figura del docente es fundamental, puesto que son estos los que se encargan de la disposición de las aulas; reflejando así su pedagogía.

En estos centros, el claustro está formado por maestros generalistas, maestros especialistas, profesorado compartido y maestros itinerantes (Ponce de León *et al*, 2000). Estos primeros son los maestros fijos, encargados de impartir las materias propias de la Educación Infantil y Primaria, a excepción de las especialidades que son enseñadas por los profesores especialistas. Los docentes compartidos son los logopedas o especialistas en Pedagogía Terapéutica, y no dedican su jornada exclusiva al CRA, puesto que se reparten entre otros. Finalmente, tenemos a los maestros itinerantes quienes se desplazan a las localidades para impartir la enseñanza.

Todos y cada uno de ellos deben ser activos, comprometidos con la comunidad escolar, participantes en actividades de formación permanente, estables, y abiertos tanto a los cambios como al contacto con los vecinos de la localidad. Deben reunir estas características debido a que “el maestro rural renovador es la respuesta al tradicional aislamiento de la escuela y del maestro y la respuesta al último golpe hacia la escuela rural” (Llevot y Garreta, 2008, p. 34).

En definitiva, podemos observar como los colegios rurales agrupados poseen unas características propias y particulares que brindan muchas posibilidades educativas (Ponce de León *et al*, 2000). En consecuencia, podemos detectar una serie de ventajas e inconvenientes respecto al modo de organización de la escuela rural.

4.1.2.1. Ventajas

Es evidente que la escuela rural de hoy no puede alardear de poseer las mejores instalaciones, ni de tener un aula para cada nivel con muchos alumnos y maestros, pues

es una escuela pequeña. No obstante, puede presumir de otras cuestiones como las que apuntan Llevot y Garreta (2008), que veremos a continuación:

Las dimensiones del centro, la práctica educativa y las interacciones que se producen entre los alumnos, así como las que se dan entre éstos y los maestros, han favorecido el afloramiento de diversos valores y prácticas que están muy en sintonía con lo que actualmente se está pidiendo: generalización del trabajo colaborativo, reforzamiento de los lazos de solidaridad, promoción de las relaciones entre iguales y de ayuda mutua, generalización de la camaradería entre los alumnos, acercamiento de los maestros a los niños y viceversa, respetando los roles de cada uno. (pp.66, 67)

Tal y como comentábamos anteriormente, escuela y heterogeneidad van de la mano. El trabajo conjunto con alumnos de distintas edades “es positivo para la formación personal y progreso académico, el conocimiento y la relación cotidiana maestro-alumno, la autonomía y responsabilidad individual de los niños y niñas y la colaboración entre ellos y el contacto con la realidad” (Boix, 2000, pp. 7,8).

Según Continente, Gol, Guijarro y Pinar (como se citó en Bustos, 2008) estas son las ventajas que estos encuentran en los agrupamientos heterogéneos:

En función de del nivel de aprendizaje: 1) potencia la ayuda mutua mediante la “tutoría entre iguales”, que posibilita una mayor participación del alumnado que “no sabe” y una mejor reelaboración del conocimiento del que “sabe más”; 2) enriquece los procesos personales de la elaboración y construcción de significados; 3) promueve en los profesores la búsqueda de estrategias y recursos para atender la diversidad. Respecto al estilo y ritmo de aprendizaje: 1) se aprende del contraste entre diferentes maneras de pensar y actuar; 2) se promueven diferentes maneras de pensar y actuar; 3) se fomenta la colaboración y el respeto a las diferencias. En relación a intereses y motivaciones: 1) promueve el intercambio de ideas y la confrontación de valores, procedimientos e informaciones; 2) potencia la necesidad de consenso y permite ponerse en el punto de vista del otro para conseguir un mayor grado de objetividad; 3) facilita la propuesta de actividades diversificadas en torno a un tema que tenga en cuenta los diferentes intereses y motivaciones de todo el alumnado. (p.137)

Otro rasgo característico que aporta una ventaja a la escuela rural es la ratio reducida de alumnos por clase. El hecho de tener un colectivo de pocos escolares en el aula posibilita el horario flexible, la personalización del proceso educativo, así como la programación conjunta de varios cursos. Para Tapia y Castro (2014) estos ratios reducidos facilitan una enseñanza individualizada, lo que conlleva una atención única y específica a las peculiaridades de cada estudiante. Además, “a medida que se reduce el número de alumnos parece que disminuye también el volumen de conductas disruptivas y se favorece el control del aula” (Bustos, 2011, p.135).

Por otra parte, el maestro de la escuela rural es el responsable de más de un nivel educativo, lo que conlleva un mayor compromiso profesional. Además, “la escuela rural no tiene demasiadas trabas burocráticas, salvo aquellas impuestas por la Administración” (Llevot y Garreta, 2008, p.70), lo que permite a estos docentes rurales alterar las programaciones, realizar actividades con mayor libertad según los intereses de los alumnos e improvisar sin obligación de demandar excesivos permisos. Estos docentes, para poder salir adelante, se ven forzados en ocasiones a experimentar, crear o innovar, creciendo así como profesionales.

Por consiguiente, podemos decir que estas aulas mixtas y reducidas favorecen tanto a los alumnos como a los profesores, puesto que benefician la experimentación educativa, el desarrollo de una pedagogía activa y formación de maestros integrales en un ambiente flexible y libre.

Asimismo, este modelo de escuela favorece la relación profesor–familia dado que es más directa e íntima que en otros contextos educativos (Fernández *et al.* 2010). Este aspecto permite el trabajo conjunto, y abre las puertas a la participación activa de las familias en el aula.

En contraste con lo anterior, las escuelas rurales también poseen una serie de inconvenientes que examinaremos a continuación.

4.1.2.2. Inconvenientes

Resulta frecuente la continua comparación de los colegios rurales agrupados con los centros urbanos, aspecto que Ponce de León *et al* (2000) consideran improductivo puesto que “las diferencias que puedan existir no surgen ni por lo niños ni por los

maestros ni por los padres y madres, si bien por los contextos son muy diferente” (p.320).

Es por ello, y por las características que muestran estos centros rurales que se requiere para estos una normativa determinada o la adecuación de la actual; de la que aún carecemos, aunque cada vez sean más los artículos legales que se interesan por el funcionamiento de estos (Ponce de León *et al* 2000).

Según Ortega (como se citó en Tapia y Castro, 2014) la falta de esa normativa específica hace que el desarrollo de los CRAs esté fundamentado en el modelo urbano, y que de esta forma la principal amenaza de estos sea urbanizar lo rural. Tapia y Castro (2014) nos invita a combatir esta intimidación recordando que “los Colegios Rurales Agrupados tienen y deben ofrecer un modelo educativo basado en sus características propias diferenciadoras, diferenciándose por una educación individualizada, contextualizada y basada en unos aprendizajes significativos funcionales basados en el entorno cercano, en el medio” (pp.421,422).

Otro inconveniente de este modelo de escolarización situado en el medio rural gira en torno a la figura del docente. En primer lugar, la diversidad cronológica puede complicar el trabajo del maestro. Resulta difícil para estos organizar el trabajo del alumnado, explicar las tareas o mantener el orden de la clase, ajustando la demanda curricular a cada uno de los niveles madurativos del alumnado (Bustos, 2011).

Según Fernández *et al.* (2010) a este reto se suman los desplazamientos que los docentes que viven en la ciudad tienen que realizar, usando su coche particular en ocasiones por carreteras peligrosas para poder acudir a los centros, y la inadecuada formación inicial de estos ante aulas con un número de alumnos pertenecientes a distintos ciclos. Todos estos factores desembocan en la escasa solidez y permanencia del personal docente en estos centros.

Otras problemáticas habituales que obstaculizan el desarrollo y fijación de la escuela rural son:

El aislamiento de los maestros y la acumulación de todas las tareas del centro y de la mayoría de las disciplinas, las dificultades de relación de los niños y niñas con un conjunto más amplio de compañeros, la falta de recursos materiales,

didácticos y personales, y la misma supervivencia de los centros. (Boix, 2000, p. 8)

Por consiguiente, esto ocasiona un progresivo complejo de inferioridad de la escuela rural debido al olvido de esta por parte de la Administración y de los maestros, y a los prejuicios que en muchas ocasiones se tienen de estos centros.

No obstante, pese a todas estas contrariedades podemos decir que en su globalidad “la escuela rural promulga una Educación diferente y diferenciada, es un aula viva” (Tapia y Castro 2014, p.425).

En suma, las características particulares que definen la escuela rural organizada posibilitan que en sus aulas se desenvuelvan aprendizajes significativos y una enseñanza de calidad. Así, para la consecución de una educación integral haremos uso de los materiales manipulativos, considerados como objetos físicos utilizados para transmitir conceptos de aprendizaje mediante la experimentación con ellos, dado que los aspectos diferentes y diferenciadores de este tipo de escuelas forman un caldo de cultivo excelente para su empleo en las clases de nuestro centro elegido, el CRA Tierras de Berlanga del que hablaremos más adelante.

4.2. IMPORTANCIA DEL USO DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS MANIPULATIVOS

La manera más idónea de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje es a través del contacto con la vida real. Sin embargo, esto no siempre es posible. Por ello, necesitamos recurrir a una serie de materiales didácticos que usamos como elementos de conexión entre el docente, estudiantes y la realidad, con el fin de representar esa objetividad de la mejor forma posible (Nerici, 1973).

Esta observación se relaciona también con lo que nos sugiere Parcesina (2005) (como se citó Bracho, Mas, Jiménez y García, 2011), quien cree que es fundamental el uso de medios específicos para conseguir suscitar a los niños en nuevas ideas, así como elaborar las actividades adecuadas para iniciar la curiosidad del alumnado y aproximarlos a la realidad.

Si bien consideramos lo dicho hasta aquí, entonces veamos a continuación a que hacemos alusión cuando discutimos sobre esos materiales particulares.

Según Madrid (2001):

Cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En estas situaciones, el material didáctico desempeña un papel crucial, a causa de que aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar; motiva la enseñanza y el aprendizaje; facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende; representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje; y contribuye a una mejor fijación del aprendizaje. (p.214)

Siguiendo en esta línea, Nérici (1973) considera que el material didáctico “tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar” (p.331).

Por otro lado, para Godino (como se citó en Ordoñez y Sánchez 2010), se considera material didáctico cualquier recurso usado en enseñanza, y engloba bajo esta categoría una diversidad de objetos que van desde manuales escolares hasta los propios dedos de la mano o piedras.

Considerando estos aspectos, observamos que existe una gran variedad de medios educativos para la docencia; dentro de los cuales destacamos los materiales manipulativos como un tipo particular de recursos, en los que nos centraremos a lo largo del presente trabajo.

Entendemos por manipulación “el instrumento que permitirá al niño explorar el mundo exterior, el resultado de una compleja integración en la que participan los sistemas de control del equilibrio, lo motor y, particularmente, la coordinación de la mano en relación con la vista” (Alonso, López y de la Cruz, 2013, p.251).

Por otro lado, para Canals (2009) la manipulación no es solo es el principio de la experimentación, y con ella de algunas habilidades manuales y técnicas, sino que es además el inicio de la adquisición de las primeras destrezas mentales. Algo semejante

opinaba años atrás Montessori (1909), quien exponía que el niño posee la inteligencia en su mano, lo que nos lleva a concluir que la mano es un nexo directo con la mente. En otras palabras, todo lo que el niño toca llega al cerebro.

Hay que mencionar también que la manipulación en Educación Infantil ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones, relacionadas con la constitución y desarrollo de conceptos en los niños, desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad. Según Morrison (como se citó en Alonso *et al*, 2013), fue Piaget el primero en apoyar la manipulación de objetos como acción que favorece el aprendizaje, y que junto con los materiales son dos pilares fundamentales que dan lugar a un aprendizaje activo. A este autor le siguieron otros como Dewey, Bruner y Dienes, quienes en sus trabajos “sugieren que en algunos momentos los conceptos de los niños evolucionan a través de la interacción directa con el ambiente y que precisamente los manipulativos son vehículos que permiten que esto suceda” (Pabón, Salazar y Vivas, 2011, p.2).

Actualmente, existen trabajos de investigación que apoyan la manipulación de objetos en las aulas, así como el caso del Método Singapur. Este se dio a conocer en 2007, tras un estudio de indagación de *McKinsey & Company*, y “se basa en los modelos visuales, en la utilización de material concreto y en la práctica constante que ayuda a lograr una mejor comprensión profunda de los conceptos y el pensamiento lógico” (Alonso *et al*, 2013, p 253).

Además, autores como Boja (2007) (como se citó en Bracho *et al.*, 2011) secundan el uso de materiales manipulativos alegando que es imprescindible enlazar la información gráfica y verbal que damos a nuestros alumnos con apoyos materiales precisos con los que estos puedan observar, manipular y sobre los que puedan comenzar y ejercitar procesos de razonamiento. A esto se debe agregar, tal y como nos indican Montessori (1909) y Canals (2009), que estos materiales deben ser confeccionados para que puedan ser una herramienta útil para el desarrollo mental. No debemos olvidar que no es el medio específico por sí mismo el que produce la actividad mental, sino la acción que los niños hacen sobre el material.

Más aún, en el apartado de *Principios metodológicos generales* de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, se pone de manifiesto la importancia del uso de estos recursos cuando refieren que el docente tiene que guiar al alumno hacia aprendizajes

significativos, y para ello es importante la relación con los objetos. La construcción del conocimiento, el establecimiento de relaciones de causa-efecto y el desarrollo de habilidades motrices, creativas, y comunicativas, se consigue a través de la manipulación.

Luego, tal y como afirma Berdonneau (como se citó en Alonso *et al*, 2013), “la manipulación debe ayudar en la elaboración mental como el modo de adquirir conceptos nuevos, sobre todo cuando el lenguaje no está muy desarrollado” (p.252).

En síntesis, el diseño de materiales didácticos manipulativos beneficia el descubrimiento de conceptos concretos, sobre todo en los primeros años del aprendizaje. Su uso es fundamental “dado a su carácter instrumental en los procesos de contextualización de conceptos y técnicas, y debido a la necesidad que tienen los niños y niñas de contar con referentes” (Bracho et al., 2011, p.43).

En estas edades es imprescindible ver, tocar, oler objetos, para que de este modo los niños puedan vivir experiencias que le permitan descubrir características, formas o texturas de dichos elementos. Así pues, “la percepción sensorial es uno de los pilares donde se apoya la actividad mental de los niños, y precisamente es la acción que realizan con los objetos la que provoca las primeras reacciones mentales” (Canals, 2001, p.37)

Analógicamente Bartolomé, Gutiérrez, Alguero, De Blas y Escudero (como se citó en Berga, 2013) manifiesta que “el desarrollo sensorial es el comienzo del desarrollo cognitivo-motor y tiene gran importancia en los futuros aprendizajes del niño” (p.65).

Dicho brevemente, lo visto hasta aquí supone la relevancia de los materiales didácticos manipulativos en el ámbito educativo, y en particular en la etapa de Educación Infantil. Es gracias a esta importancia por la que decidimos emplearlos en la posterior intervención educativa llevada a cabo en el Colegio Rural Agrupado “Tierras de Berlanga”, centro que reúne unas características que nos brinda la oportunidad de poder hacer uso de ellos.

4.3. COLEGIO RURAL AGRUPADO “TIERRAS DE BERLANGA” EN LA PROVINCIA DE SORIA

4.3.1. Características del entorno

4.3.1.1. Situación geográfica, socioeconómica y cultural de la zona

El Colegio Rural “Tierras de Berlanga” es un Centro Escolar público, formado por las localidades de Rioseco de Soria y Berlanga de Duero, siendo esta última la cabecera del mismo, a las que acuden alumnado de otros pueblos como: Hortezueta, Retortillo, Arenillas, Caltojar, Casillas de Berlanga, Blacos y Ciruela.

Este centro tiene su sede de cabecera en Berlanga de Duero, municipio situado al sur de la provincia de Soria, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, cuya superficie es de 238,1 km².

Actualmente, este colegio rural se localiza en un territorio de baja densidad de población, debido a la baja natalidad, envejecimiento de la población y escaso desarrollo económico. A pesar de esto, es una comarca activa debido a la agricultura y ganadería. Además, no sólo basan su economía en el sector primario, sino también en el sector turístico a causa de la riqueza cultural y paisajística del término.

A nivel cultural, en el entorno del centro encontramos algunas instituciones educativas y municipales de interés cultural, estas son:

- Centro Rural de Innovación Educativa
- Casa de la Cultura
- Biblioteca Pública
- Centro Internacional de la Cultura Escolar
- Colegiata de Santa María del Mercado.
- Castillo
- Palacio de los Marqueses de Berlanga

4.3.1.2. Características socioeconómicas y culturales del alumnado

Los niños/as que acuden al centro proceden primordialmente de la localidad, aunque debemos mencionar que hay alumnado transportado de otros pueblos. El nivel

cultural de las familias de éste colegio es medio. Simultáneamente, el nivel académico de los alumnos también es medio.

Habría que mencionar también que el centro cuenta con un 18% de alumnado extranjero, donde el 80% de ese porcentaje está instalado en los pueblos desde hace años.

A grandes rasgos, no hay graves problemas de absentismo escolar, ni de conducta, ni de abandono de estudios.

4.3.2. Características del centro

El Colegio Rural Agrupado “Tierras de Berlanga” es un centro de titulación pública de jornada continua, que depende de la Junta de Castilla y León. Este acoge a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como a los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como comentábamos anteriormente, está distribuido en dos sedes y otros siete pueblos cuyo alumnado es transportado hasta ellas.

En este CRA hay una totalidad de 71 alumnos, distribuidos entre las ocho unidades que lo componen de la siguiente manera:

Ilustración 1. Aula unitaria en Rioseco



Fuente: CRA Tierras de Berlanga

Por un lado, tenemos un aula unitaria en Rioseco de Soria, a la que acuden 2 alumnos de Educación Infantil junto con 6 de Educación Primaria, situada en un edificio de planta baja. En esta sede no disponen de patio, por lo que usan el frontón del pueblo a modo de espacio recreativo. En cambio, cuentan con material informativo, audiovisual, fotocopiadora e internet.

Por otro lado Berlanga de Duero cuenta con siete unidades, en las que podemos encontrar 12 alumnos de Educación Primaria, 39 de Educación Infantil y 12 de Educación Secundaria, distribuidos en un edificio de cuatro plantas. En concreto, esta localidad dispone de las siguientes instalaciones: 7 aulas ordinarias, un laboratorio de

Ilustración 2. Colegio Rural Agrupado de Berlanga

idiomas, sala de profesores, biblioteca, sala de ordenadores y de reuniones, gimnasio, salón de actos, aula de música, despacho de secretaría, dirección, sala de madrugadores, tutoría de Secundaria y de Educación Física, museo de libros antiguos, taller de Tecnología y laboratorio, y baños en cada una de las plantas. Además, dispone de un patio en el espacio exterior que es compartido con el CRIE.



Fuente: CRA Tierras de Berlanga

4.3.3. Funcionamiento, estructura y organización del centro

4.3.3.1. Principios de identidad

El centro es de jornada continua, siendo el horario de actividades académicas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de 9:00 a 14:00.

Se trata de un centro bilingüe que posee la singularidad propia de una escuela rural, donde se imparte la etapa de Educación Infantil, Primaria y parte de la Secundaria.

Ideológicamente, se declara aconfesional y respetuoso con todas las creencias, neutral en materia política, y asumen como valores la participación democrática, el pluralismo, el respeto y la tolerancia.

Considera como imprescindible la consolidación de un clima de convivencia entre la comunidad escolar y la integración en el entorno sociocultural. También aceptan cualquier metodología convencional o innovadora siempre que se ajuste a los requisitos del proceso de E-A. Por último, constatan como prioridad crear hábitos de ocio como la lectura, deportes, actividades medioambientales y artísticas.

4.3.3.2. Estructura Organizativa

La comunidad educativa del centro está compuesta por el profesorado, el personal no docente y colaborador, y las familias del alumnado.

A la hora de gestionar y coordinar el centro para alcanzar un buen funcionamiento, es necesario tener en cuenta los órganos unipersonales, órganos colegiados, y los órganos de coordinación docente.

Los órganos unipersonales están constituidos por el equipo directivo, y este está formado por la directora y la secretaria.

Por otro lado, los órganos colegiados están formados por el Consejo Escolar y el Claustro de profesores. El primero de ellos se reúne, al menos, una vez al trimestre. Este está compuesto por: 4 miembros del Claustro representantes del profesorado, 4 Representantes de los padres, la Directora, secretaria y un representante del ayuntamiento. Otra pieza fundamental es la Comisión de Convivencia, quién hará cuantas propuestas considere al Consejo Escolar para fomentar la convivencia, y estará formado por el equipo directivo, dos padres y dos maestros.

El claustro está integrado por maestros de educación infantil, educación primaria y especialistas que reflejaremos a continuación, distribuidos entre las dos localidades que forman el colegio rural agrupado. En la localidad de Berlanga de Duero la plantilla está compuesta por maestros/as de educación infantil y primaria, así como de las especialidades de Música, audición y lenguaje, E. Física, Inglés, Francés y Pedagogía Terapéutica. Estos profesores organizan su trabajo en equipos de internivel educativo, y los especialistas se distribuyen por todos los cursos. Por otro lado, en Rioseco se funciona en una unidad, donde todos los alumnos están en una misma aula. Por lo tanto, la elección de libros, unidades didácticas o fichas de trabajo se decide de manera común.

Por último, dentro de los órganos de coordinación docente están la Comisión de Coordinación Pedagógica, equipos de trabajo de centro, y los tutores.

No podemos olvidar las asociaciones de padres de alumnos/as (AMPAS), quienes también participan de forma activa en la comunidad educativa del centro.

4.3.3.3. Servicios y actividades complementarias

Entre los servicios y actividades complementarias que oferta el Colegio Rural Agrupado “Tierras de Berlanga” destacamos: madrugadores, comedor escolar, transporte escolar, biblioteca escolar, proyecto de sección bilingüe, y actividades

extraescolares como deportes, talleres de artística y juego o lengua, mecanografía, cine en inglés y juegos infantiles o populares.

5. METODOLOGÍA

El presente trabajo se ajusta a la elaboración de una propuesta de intervención educativa, basada en la utilización de materiales didácticos con los que los alumnos puedan manipular, con la intención de que pueda ser empleada en el medio al que va destinado puesto que se ha preparado teniendo en cuenta las características de esta escuela rural.

El estudio se ha llevado a cabo a través de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo. La primera parte se corresponde con la fundamentación teórica, basada en un análisis bibliográfico y documental. Para llevar a cabo este proceso sistemático de recolección y estudio de información he empleado diversidad de fuentes como: libros, revistas y páginas Web, a través de las cuales he podido consultar diferentes aportaciones de autores sobre aspectos de la escuela rural.

La segunda parte se dedica a la exposición de una propuesta didáctica que consta de dos apartados, ambos adaptados a las necesidades del aula a la que va dirigida, es decir, al aula de Educación Infantil de la localidad de Berlanga de Duero, perteneciente al CRA “Tierras de Berlanga”. En primer lugar, expondremos una serie de materiales didácticos de carácter manipulativo que podrán ser usados en este aula por los niños de 3, 4, y 5 años, con la intención de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos a través de su uso, así como hacer que los aprendizajes sean significativos. Algunos de estos materiales serán útiles para la elaboración posterior, de la propuesta didáctica educativa: se corresponde con un proyecto de diez sesiones para poder alcanzar los objetivos propuestos en esta intervención.

Finalmente, se finaliza el trabajo con un análisis global de este proyecto en forma de unas conclusiones de carácter personal.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La propuesta didáctica, constituida tanto por la exposición de recursos manipulativos y el proyecto de carácter interdisciplinar, va dirigida a la clase de

Ilustración 3. Aula de Educación Infantil



Fuente: Elaboración propia

educación infantil de la localidad de Berlanga de Duero perteneciente al CRA “Tierras de Berlanga”.

Respecto al aula, teniendo en cuenta la imagen, podemos ver que esta es un lugar de convivencia e intercambio educativo, donde encontramos una gran diversidad de materiales y recursos lúdicos y

atractivos que podemos utilizar para guiar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre partiendo de los intereses de estos. En suma, hay gran variedad de recursos que ofrecen las nuevas tecnologías tales como el ordenador, el proyector o la pizarra digital interactiva, además de la pizarra tradicional. Se trata de aula ordenada, estructurada por zonas de tal manera que los niños/as sean capaces de comprender su organización espacio-temporal y tomar decisiones respecto a esta. *Véase Anexo I*

Atendiendo al alumnado, esta aula está formada por discentes de diversas edades, en concreto, tenemos tres de 3 años, cuatro de 4 años y seis de 5 años. En total son 13 niños/as en el aula de educación infantil de la localidad de Berlanga, organizados en tres grupos establecidos en función de la edad, como se puede apreciar en el Anexo I.

Si tenemos en cuenta las características básicas del desarrollo psico-evolutivo en estas edades, Piaget sitúa al niño entre los 2-7 años en la segunda etapa que denomina “pre-operacional”, en la que destaca la representación, el juego simbólico y la capacidad de imaginación y creatividad. A pesar de que cada niño sigue su propio desarrollo, y que no todos tienen el mismo grado de autonomía ni de madurez, todos coinciden en que su pensamiento a estas edades conciben todo como un conjunto y no como las partes de una totalidad. Es por ello que debemos trabajar a partir de centros de interés

que se basan en la globalización de las áreas, como principio metodológico y se apoyan en las expectativas e intereses del alumnado (Decroly, 1987).

En suma, su pensamiento es todavía intuitivo y concreto, y en ocasiones, presentan dificultades para pensar en ausencia de objetos. Es en este momento donde los materiales didácticos manipulativos, de los que antes hablábamos en el marco teórico, juegan un papel esencial.

Por todo ello, es por lo que a continuación expondremos una serie de materiales, que podrían formar parte de los recursos ya existentes en el aula. Estos se caracterizan por ser objetos físicos que el niño puede ver y tocar, y a través de los cuales experimenta, manipula y construye su aprendizaje. Además, estos recursos admiten variantes dependiendo de los conocimientos que queramos tratar y del grado de dificultad, aspecto que favorece su aplicación en este tipo de aulas.

6.1. MATERIALES DIDÁCTICOS MANIPULATIVOS

A continuación, nos proponemos exponer 10 recursos concretos con los que el niño pueda manipular, entre los cuales algunos serán explotados para el posterior proyecto. Estos, junto a la información verbal, iniciaran a nuestros alumnos en la construcción de nuevos conceptos a través del descubrimiento. Cabe señalar que a partir de ellos trabajaremos los contenidos de las 3 áreas existentes en educación infantil: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes, comunicación y representación; de manera conjunta e integrada.

6.1.1. Percha calculadora

Ilustración 4. Percha calculadora



Este recurso estructurado consta de pinzas de colores y una percha, sobre la cual colocaremos una camiseta hecha de papel con el número que deseemos trabajar. A través de simples acciones como colgar, descolgar, y deslizar las pinzas sobre la percha, podremos realizar diversas actividades didácticas, tales como:

Fuente: Elaboración propia

- Actividad 1: Colocar tantas pinzas en la percha como indique el número de la camiseta, con el fin de asociar la grafía del número con su cantidad e impulsar la correspondencia uno a uno. Desde ese momento, tendrán que pensar en las distintas formas de composición y descomposición de ese número, deslizando las pinzas hacía los extremos. En función de la edad de los niños podemos ir complicándolo descomponiendo números más grandes.
- Actividad 2: Teniendo en cuenta el número indicado en la camiseta, quitar o añadir tantas pinzas como sobren o falten en la percha para dar con la cantidad que nos piden. El fin es trabajar la disminución y la complementariedad.

La realización de estas actividades se puede llevar a cabo tanto en gran grupo en el espacio de la asamblea, donde todos usemos una percha; o de manera individual en los pupitres.

El objetivo de este recurso es iniciar al alumno en las habilidades lógico-matemáticas, así como favorecer la coordinación óculo-manual, la autonomía y el sentimiento de autoconfianza de este. Además, nos permite trabajar el lenguaje verbal, el lenguaje matemático y el artístico, al realizar el proceso de conteo en voz alta, por ejemplo.

Cabe destacar que estas situaciones didácticas se deben adaptar a la edad de los niños/as, es decir, con los niños de 5 años utilizaremos camisetas con números más altos que con los de 3 años, y podemos realizar **Ilustración 5. Percha geométrica** operaciones más complejas.

Como variantes, la temática de la percha puede ser modificada en función de los contenidos que se vayan tratando en el aula. Así pues, la percha puede pasar a ser geométrica, y trabajar las formas geométricas.



Fuente: Elaboración propia

6.1.2. Cartas lógicas

Este material elaborado se basa en unas tarjetas plastificadas que contienen en uno de sus extremos un número determinado de objetos, como flores o frutas, y en el otro extremo tres grafías de números distintos, donde solo uno corresponde con la

Ilustración 6. Cartas lógicas



Fuente: Elaboración propia

cantidad. También requiere del uso de pinzas. La temática empleada en las tarjetas puede variar en función a los contenidos que estemos trabajando, permitiéndonos describir y hablar sobre los elementos que aparecen plasmados en estas.

La actividad que podemos realizar con este recurso consiste en enganchar la pinza en la parte de la tarjeta donde se ubique la grafía correcta. Cabe destacar que la cantidad a trabajar dependerá del nivel de dificultad que queramos emplear. Después podemos hacer una descripción de los elementos que aparecen, y buscar otras tarjetas que tengan la misma cantidad.

El fin de este material elaborado es trabar la motricidad, iniciar al alumno en las habilidades lógico-matemáticas y fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes.

Como variante, existen infinidad de temáticas que poder plasmar en las tarjetas como: animales, ropa, juguetes, letras, etc.

6.1.3. Tarjetas de lecto-escritura

Este es otro de los materiales de carácter manipulativo que requieren del uso de pinzas. En este caso, cada una de ellas tendrá escrita una letra mayúscula o minúscula. A grandes rasgos, este recurso se basa en unas tarjetas con dibujos de elementos relacionados con determinadas temáticas, como por ejemplo los animales. Estas incluyen los nombres de estos elementos en la parte inferior, lugar donde el niño debe ir colocando pinzas con las letras adecuadas.

Ilustración7. Tarjetas lecto-escritura



Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar, que existen diferentes tipos de tarjetas en función del grado de dificultad a trabajar, como podemos observar en la imagen. De este modo, estas pueden ser usadas por los 13 niños que hay en el aula, pues recordemos que no tienen la misma edad. Atendiendo a este nivel de complejidad, de menor a mayor, tenemos:

- Tarjeta tipo 1: foto del niño y su nombre escrito en la parte inferior. Este tiene que construir su nombre usando las pinzas de letras mayúsculas. En particular, estas tarjetas están dirigidas a los niños de 3 años del aula.
- Tarjeta tipo 2: dibujo del objeto y su nombre con letras mayúsculas en la parte inferior. El niño tiene que construir el nombre del elemento con las pinzas de letras mayúsculas. Si queremos aumentar el nivel de dificultad, usamos las pinzas de letras minúsculas.
- Tarjeta tipo 3: dibujo del objeto y su nombre en letras mayúsculas y minúsculas en la parte inferior. El niño tiene que construir el nombre del objeto con las pinzas de letras mayúsculas.
- Tarjeta tipo 4: dibujo del objeto y su nombre en letras minúsculas. En estas hay unas casillas en la parte inferior para que el niño, una vez haya construido el nombre con pinzas de letras minúsculas, escriba él mismo dichas letras.

La finalidad principal de este recurso es iniciar al niño en la lecto-escritura, además de trabajar la atención y la motricidad fina.

Como variantes, existen infinitas temáticas para plasmar en estas tarjetas en función de los contenidos que se estén trabajando en el aula. Además, se pueden crear más tipos de cartas, y usar la letra minúscula y mayúscula, tanto en ellas como en las pinzas, según nos interese.

6.1.4. ¿Qué tengo en la cabeza?

El siguiente material elaborado consiste en una cinta que podemos hacer con cartulina, en la cual pegaremos con velcro la foto de uno de los alumnos de clase, que ajustaremos a la cabeza del niño que escojamos. Por lo tanto, necesitaremos tener todas las fotos de los integrantes del aula.

La función del niño elegido al azar es adivinar de qué compañero se trata, es decir, averiguar a quien tiene pegado en la cabeza. Para ello, debe hacer preguntas al

Ilustración 8. ¿Que tengo en la cabeza?



Fuente: Elaboración propia

resto, que estarán situados a su alrededor en la zona de asamblea, que puedan contestarse con “sí” o “no”. Para ejemplificar mejor, estas podrían ser posibles cuestiones: ¿es moreno?, ¿lleva gafas?, ¿es alto?, ¿tiene los ojos verdes?

Esta situación didáctica les permite, en primer lugar, conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como respetar las diferencias. Por

otro lado, favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Como variante, si queremos aumentar el nivel de dificultad, alejándonos de lo que ellos sienten como cercano y conocen, podemos reemplazar las fotos de compañeros por imágenes de medios de transporte o frutas. Otra opción, es colocar en la cabeza del niño un número, es decir, llevar el recurso al ámbito de la lógica matemática.

6.1.5. Pictogramas

Este recurso está formado por una serie de tarjetas de vocabulario (árbol, cielo, conejo, gato, paloma o pez) y pictogramas que expresen acciones como correr/no correr, nadar/no nadar o llamar/ no llamar.

A partir de este recurso, podemos llevar a cabo distintas actividades didácticas como:

- Actividad 1: Construir libremente frases con las tarjetas y pictogramas, y leerlas en grupo
- Actividad 2: Mostrar un pictograma e inventar una frase a partir de él. Luego, mostrar dos tarjetas de vocabulario e inventar con ellas una frase. Por último, cambiar las frases al negativo
- Actividad 3: Dictar frases que los niños deben construir con las tarjetas.

Ilustración 9. Pictogramas



Fuente: Elaboración propia

El objetivo de este recurso es iniciar al niño en la construcción gramatical de frases, así como ejercitar la direccionalidad de izquierda a derecha en la lectura y despertar el interés por la información escrita. .

Como variante, la temática de las tarjetas de vocabulario y pictogramas pueden cambiar en función de los conocimientos a tratar. Además, con estas tarjetas podemos trabajar actividades prelingüísticas, con el fin de desarrollar habilidades articulatorias. Por ejemplo:

- Actividad 1: Elegir una tarjeta de vocabulario de un medio de transporte, y reproducir el sonido que emite.
- Actividad 2: Articular una frase de las elaboradas anteriormente sin emitir sonidos para que el resto averigüe de que se trata. Luego, imitar juntos las acciones del medio de transporte que aparecen en las frases: las paletas del helicóptero al despegar, girando la lengua alrededor de los labios, al principio despacio y amentando después la velocidad.

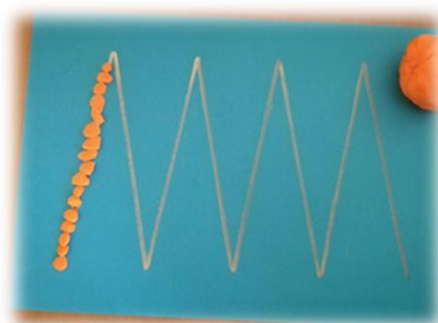
Ilustración 10. Plantillas animadas

6.1.6. Plantillas animadas

Se trata de un material elaborado sencillo, fabricado con una cartulina plastificada donde se plasmaran líneas o diferentes objetos y dibujos, en función de la edad del niño que vaya a usarla.

El fin es que cada alumno tenga su cartulina con el dibujo correspondiente, e intente seguir las líneas que conforman su silueta utilizando plastilina. Todas las cartulinas no serán iguales, pues por ejemplo, las de los niños de 3 años tendrán plasmado trazos semicirculares abiertos hacia la derecha e izquierda, las cartulinas de los de 4 tendrán líneas horizontales en zigzag, y por últimos los de 5 podrán realizar figuras de animales.

El objetivo de esta situación didáctica es trabajar la grafomotricidad, desarrollar las habilidades comunicativas en el lenguaje artístico y fomentar la adquisición de la autonomía de manera progresiva.



Fuente: Elaboración propia

Como variante, podemos emplear cualquier material para repasar las líneas de las figuras dibujadas. Por ejemplo, si queremos aumentar el nivel de dificultad podemos usar lentejas.

6.1.7. Hueveras lógicas

Ilustración 11. Hueveras lógicas



Fuente: Extraída de imágenes educativas

Este recurso lúdico necesita de una huevera, objetos de diversos colores con forma de figuras geométricas y plantillas en las que aparezcan estas formas dibujadas preparadas por el docente. Así, el alumno debe colocar los elementos en los huecos de la huevera, imitando el patrón establecido en la plantilla.

El objetivo es iniciar al alumno en las habilidades lógico-matemáticas, manipulando elementos, identificando sus cualidades y estableciendo relaciones entre la posición relativa de estos.

Cabe destacar que según las edades podremos aumentar o disminuir el nivel de dificultad utilizando más o menos figuras geométricas y colores.

6.1.8. Bajalenguas de colores

Tal y como bien indica su nombre, se trata de los frecuentes palos que usan los médicos. A diferencia de estos, los que emplearemos para este recurso serán de colores y de diferentes tamaños.

Ilustración 12. Bajalenguas de colores



Fuente: Elaboración propia

A través de estos bajalenguas coloridos podemos llevar a cabo las siguientes actividades didácticas en el aula:

- Actividad 1: Agrupar los palos por colores, y posteriormente por tamaño.
- Actividad 2: Realizar seriaciones en función del color. Luego, atendiendo al color y tamaño.

- Actividad 3: Colocar los palos según la posición que nos indiquen unas tarjetas que habremos preparado anteriormente.

El objetivo de este recurso es conseguir que los alumnos agrupen, clasifiquen u ordenen elementos y colecciones según semejanzas y diferencias; así como que establezcan relaciones entre sus características o atributos como la forma y el color.

Como variante, podemos aumentar la dificultad añadiendo palos de más colores y nuevos tamaños.

6.1.9. Botes numéricos

Para elaborar este material necesitaremos 11 rollos de papel higiénico, que

Ilustración 13. Botes numéricos



Fuente: Elaboración propia

pintaremos de diversos colores y enumeraremos del 0 al 11, y pajitas que introduciremos en estos botes creados teniendo en cuenta lo que nos indique

cada actividad. Para llevar a cabo cada una de ellas, nos colocaremos en la zona de asamblea, sentados en forma de “U”.

- Actividad 1: Colocamos los botes vacíos en línea. Meter en cada bote tantas pajitas como indique el número que hay en él.
- Actividad 2: Colocamos las pajitas en los botes de manera incorrecta para que los alumnos lo corrijan, añadiendo o quitando pajitas en función del número.
- Actividad 3: Escogemos 3 botes, colocándolos en línea y tapando el número de dos de ellos que serán los sumandos. Tratar de componer y descomponer operaciones de todas las formas posibles metiendo o quitando pajitas en los botes, para obtener el número que indica el tercer bote.

El objetivo de este recurso de carácter manipulativo es iniciar al niño en las habilidades lógico-matemáticas como el conteo, la composición y descomposición de cantidades o la disminución y complementariedad, y fomentar el lenguaje matemático.

Como variante, dependiendo de la edad con la que estemos realizando esta actividad podremos aumentar o disminuir el número de rollos de papel, o cambiar los números de

los botes por otros mayores, y que las pajitas en vez de representar una unidad, sean una decena.

Ilustración 14. Globos sensoriales

6.1.10. Globos sensoriales

Estos globos se elaboran con ayuda de globos de varios colores y distintos elementos que conformarán el relleno de estos como: arroz, bolas de gelatina, semillas, garbanzos, etc.

Entre las actividades didácticas que podemos poner en práctica con este recurso destacamos:



- Actividad 1: Adivinar qué tienen los globos **Fuente: Elaboración propia** dentro, cerrando los ojos y utilizando el tacto. Diferenciar los globos blandos de los duros mediante agrupaciones.
- Actividad 2: Pedir a los alumnos que escojan de todos los globos, el que sea de un color y/o de una textura en particular.
- Situación didáctica 3: Realizar seriaciones según la textura o los colores de los globos.

El objetivo de este recurso de carácter manipulativo es favorecer el pensamiento lógico ya que mientras los alumnos juegan, van aprendiendo la diferencia entre conceptos como blando y áspero, realizan seriaciones y establecen relaciones de equivalencia. Además, fomenta la sensibilidad táctil y familiariza al niño con las distintas texturas.

Debemos de tener en cuenta que, según las edades podremos usar más variedad de relleno y de colores en los globos.

Avanzando con nuestra propuesta de intervención educativa, una vez expuestos los diez materiales didácticos manipulativos, cabe plantear el proyecto de carácter globalizador que incluye en sus sesiones algunos de esos recursos.

6.2. PROYECTO “SOBRE RUEDAS”

6.2.1. Justificación y contextualización

Sobre Ruedas es un proyecto que consta de 10 sesiones, dirigido a los 13 alumnos del aula de la localidad de Berlanga, de 3, 4 y 5 años y llevado a cabo en el tercer trimestre acorde a la Unidad Didáctica: Medios de transporte, comunicación, tecnología. La duración del proyecto es de dos meses aproximadamente, puesto que en cada semana se lleva a cabo una sesión de hora y media.

El eje motivador de este es uno de los medios de transporte más conocido por los niños, el tren. Aunque a día de hoy existen medios de transporte más utilizados, este sigue siendo uno de los más populares en las aulas ¿Quién no ha jugado a hacer un tren? ¿Quién no ha soñado alguna vez que es el maquinista de la locomotora? ¿Quién no ha cantado alguna canción relacionada con este medio de transporte?

El fin último es que a partir de este medio motivador podamos trabajar de manera transversal conceptos vinculados con esa unidad, bien sean lógico matemáticos, lingüísticos, artísticos o sociales. Es decir, usaremos el tren como excusa para introducir nociones relacionadas con el bloque del entono, del conocimiento en sí mismo y el de los lenguajes, y que correspondan a la unidad que estamos viendo en ese momento en el aula. Esto quiere decir que el proyecto va vinculado a la unidad didáctica citada anteriormente, y que todo lo que se trabaje guarda relación con las ideas que se abordan en esta: medios de transporte, nuevas tecnologías, medios de comunicación y normas de educación vial.

6.2.2. Objetivos

Los objetivos a conseguir son:

- Realizar movimientos que requieren coordinación, control y orientación; y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.
- Reconocer las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones y seriaciones.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemática, a través de la manipulación de elementos y la experimentación.

- Conocer diferentes medios de transporte, así como descubrir su utilidad e identificar algunos elementos relacionados con la seguridad vial.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Fomentar la capacidad de observación, localización espacial, atención y memoria.
- Disfrutar con la expresión plástica
- Adquirir cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en el desempeño de tareas realizadas en el aula.

6.2.3. Contenidos

Los contenidos que trabajaremos a lo largo del proyecto serán:

- Control postural y de las habilidades motrices de carácter fino
- Nociones básicas de orientación y coordinación de movimiento
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, esfuerzo y autonomía.
- Medios de transporte
- Relaciones y propiedades de objetos de la vida cotidiana: color, tamaño, forma.
- Señales y normas básicas de educación vial
- Formas planas (circulo, triangulo y cuadrado)
- Serie numérica y números cardinales
- Habilidades comunicativas en diferentes lenguajes
- Producciones plásticas

6.2.4. Estrategias metodológicas

A la hora de plantear los objetivos, escoger los contenidos y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos tener en cuenta que en nuestra aula conviven alumnos de diferentes edades y niveles. Por lo tanto, es imprescindible elaborar secuencias de actividades que den respuesta al aprendizaje de todos los componentes del aula y que, por otro lado, permitan la interacción entre esos niveles.

Por este motivo, la metodología empleada en líneas generales en el proyecto “Sobre Ruedas” es flexible y abierta, pues permite la posibilidad de modificación teniendo en cuenta los instrumentos de retroalimentación y actuaciones alternativas; y

participativa ya que el alumno es considerado como un agente activo en la construcción del conocimiento.

En particular, este proyecto sigue principios metodológicos, establecidos por la ley vigente, tales como el principio de globalización y el aprendizaje significativo. Por un lado, el carácter globalizador se debe a que las propuestas que integran este proyecto guardan relación con la realidad del niño, y tratan de manera transversal los diferentes tipos de contenidos. Por otro lado, el aprendizaje significativo se aprecia en el momento en el que se establecen relaciones entre lo que los alumnos conocen y ha de aprenderse, partiendo de sus intereses y motivaciones, con el fin de que den sentido y atribuyan significado a los nuevos conocimientos. En suma, cabe destacar la actividad infantil como principio indispensable para el aprendizaje, pues a lo largo de este proyecto el niño aprende haciendo, observando, manipulando, experimentando y reflexionando.

Estos principios metodológicos se desarrollaran gracias a estilos metodológicos que abarcan desde líneas más tradicionales como la asignación de tareas, a las más actuales como la gamificación; el aprendizaje por grupos de nivel; el aprendizaje por contagio, pues el alumno entra en contacto con contenidos de niveles curriculares inferiores y superiores a su nivel; y el descubrimiento guiado, proporcionándoles materiales con los que poder experimentar y realizar observación, y retroalimentación y feedback en el momento oportuno.

En el presente proyecto, para poder trabajar siguiendo estas líneas metodológicas haremos uso de unas estrategias tanto analíticas como globales y unas técnicas que serán visuales como medios audiovisuales, auditivas como explicaciones y kinestésicas a través de sensaciones tácticas, utilizando recursos materiales como: bits de inteligencia, poesías, canciones, pictogramas o recursos TIC. Todo ello a través de agrupamientos de los alumnos en gran grupo, pequeños grupos, por parejas e individual.

6.2.5. Desarrollo de las sesiones

➤ Sesión 1. El tren de nuestra clase

Esta sesión de inicio está enfocada a despertar la curiosidad y motivación del niño hacia el proyecto. Explotando su inquietud innata, aprovecharemos la hora del recreo

para colocar en la zona de la asamblea vagones con sus fotos con el fin de que queden sorprendidos al volver al aula y se acerquen para comprobar de qué se trata.

Tras reunirnos todos en la asamblea, mediante el uso de dialogo dirigido, debatiremos sobre qué sabemos sobre ese medio de transporte: ¿por dónde va? ¿En él va mucha gente o poca? ¿Habéis viajado en él?, así como sobre lo que queremos saber de este y de otros medios para poder dar respuesta a sus intereses e inquietudes a lo largo del proyecto.

Comenzando con la sesión, en primer lugar, de uno en uno cada alumno tendrá que buscar el vagón con su foto y unirlo con su número de lista. Para que el ejercicio resulte más fácil podemos seguir el orden de lista, a la vez que preguntamos por el alumno que tenga ese número. *Véase anexo II.*

Una vez acabemos, haremos un tren ordenándonos del 1 al 13, y así movernos por la clase cantando una canción del tren, que aprendemos y usaremos en próximas sesiones para indicar que comienza el proyecto, hasta llegar al rincón destinado para este y colocar en orden los vagones a lo largo de la pared. Al ver que falta el maquinista, la siguiente tarea de los alumnos será encontrarlo siguiendo unas indicaciones. Estas instrucciones las darán una serie de animales que aparecerán proyectados en la pizarra digital, y que el docente tendrá que leer en voz alta (*Véase anexo III*). La última pista, les llevará hasta el maquinista, que una vez encontremos, colocaremos en nuestro tren y comenzaremos un juego con él.

Con el fin de poner en práctica su memoria, atención, y conseguir que conozcan a sus compañeros, el juego consistirá en el docente quitará vagones o números, y los alumnos en gran grupo tendrán que adivinar cuál falta.

Para concluir la sesión, compartiremos en gran grupo lo que hemos trabajado en la sesión y lo que hemos aprendido a modo de retroalimentación. Con ayuda del peluche mascota de la clase para que respeten el turno de plabara, irán exponiendo sus sentimientos y opiniones de uno en uno.

➤ Sesión 2. Nos convertimos en vagones

En primer lugar, tras cantar la canción que indica el comienzo de la sesión del proyecto (*Véase anexo IV*), reunidos en el rincón destinado para este haremos un breve recordatorio de lo visto en la anterior sesión haciendo uso del dialogo dirigido.

Antes de comenzar la sesión, el docente desordenará los primeros vagones, con el fin de que los alumnos se den cuenta y de introducir que en esta sesión trabajaremos con los números 1, 2, 3, y 4 incluso, si fuese posible. A modo de recordatorio, cantaremos las canciones que sabemos sobre esos números. *Véase anexo V*

Con el objetivo de motivar a los alumnos, el docente propondrá convertirnos en vagones del tren usando unos disfraces hechos con bolsas de basura y enumerados del 1 al 3, o incluso 4. Cada alumno tendrá que ser capaz de identificar su número y decorar su disfraz pegando en él, tantas pegatinas como se indique en este. *Véase anexo VI*

A partir de este momento, podremos realizar juegos con ellos: ¡Qué se muevan los numero 2! ¡A la pata coja los número 1! ¡Tocad la nariz a los número 3!, así como hacer seriaciones formando un tren humano siguiendo un patrón (1-2-3).

Para finalizar, a modo de retroalimentación, expondremos como nos hemos sentido y lo que hemos aprendido en esta segunda sesión.

➤ Sesión 3. ¡Pasajeros al tren!

En primer lugar, colocados en la zona de asamblea, recordaremos lo visto anteriormente y las características del tren, tales como si es un medio de transporte público o privado o si en él va mucha gente o poca, con ayuda de una imagen que proyectemos en la pizarra digital.

A continuación, formaremos un tren con las sillas de los alumnos en esa misma zona. La dinámica de esta actividad consistirá en que cada niño será un pasajero que tendrá que comprar su billete en el que aparece una forma geometría de un color. De la misma manera, en los asientos estarán pegados las mismas formas y colores que en los billetes (*Véase anexo VII*). De esta manera, una vez sacado el ticket, tendrán que buscar su asiento para comenzar la aventura. Antes de montar en el tren, realizaremos un

repaso de los colores y formas geométrías recitando unas conocidas poesías para cada una de ellas (*Véase anexo VIII*).

Antes de poner el tren en marcha, nos aseguraremos de que recuerden sus billetes preguntando de manera individual por la forma y el color, o lanzando cuestiones como: ¿Qué niños tienen círculos? ¿Qué niños tienen un círculo rojo?

Comenzamos a viajar, con ayuda de una presentación proyectada de las paradas que realizarán (*Véase anexo IX*), a la vez que cantarán la canción del tren de manera lenta o deprisa, hasta llegar a la parada. En cada parada se bajará un número de niños siguiendo las instrucciones del docente: “se bajan los niños de la última fila” “El niño que está detrás o delante de...”. Además, en cada parada haremos un recuento de los niños que quedan. El juego terminará cuando el tren quede vacío. Finalmente, haremos una retroalimentación para ver que hemos aprendido.

➤ Sesión 4. Pon a prueba la memoria

Al igual que en otras ocasiones, tras cantar la canción del proyecto, recordaremos en la zona de nuestro proyecto lo que ya hemos trabajado en otras sesiones, tanto del proyecto como de la unidad vinculada, para ubicar a nuestros alumnos y que se encuentren seguros a la hora de realizar la actividad a través de bits de inteligencia de medios de transporte.

Esta vez no trabajaremos con el tren como medio de transporte de personas, sino de mercancías. Además, veremos que los medios de transporte han mejorado mucho desde que se invitaron, apoyándonos en el caso de los trenes aportando imágenes. Al empezar, nos situaremos en el rincón del proyecto y realizaremos una lluvia de ideas la palabra “mercancía”. Después, el docente anunciará que ha llegado en nuestro tren una gran caja llena de paquetes sorpresas para los niños del aula de infantil de Berlanga, que usaremos en el resto de sesiones del proyecto.

En esta sesión, abriremos uno de los paquetes que contendrá una carta para cada uno de los alumnos, con su nombre y con una tarjeta en el interior (*Véase anexo X*). Todos tendrán que estar muy atentos porque el docente irá sacando las cartas de una en una y cada niño deberá reconocer la suya, mirar lo que hay en el interior, enseñar y decir al resto lo que es y colocarla bajo su vagón. En el interior de las cartas habrá tarjetas con

parejas de medios de transportes terrestres, aéreos y marinos. También habrá animales y una flor, con el fin de que una vez que tengamos todas colocadas a lo largo del tren discriminen cuales no son medios de transporte.

Luego, tendrán que agrupar los medios de transporte según el lugar por el que se desplazan. De esta manera quedarán tres grupos, y ya podremos comenzar a unir cada medio con su pareja. En primer lugar, buscaremos los dos medios iguales con las cartas boca arriba, y después lo complicaremos poniendo las cartas boca abajo. Así, trabajamos la atención, la correspondencia y las relaciones de semejanza.

Finalmente, conversaremos sobre lo que hemos aprendido hoy y comentaremos lo que nos ha parecido la actividad, pasándonos el peluche mascota de la clase.

➤ Sesión 5. Atrapa el medio de transporte

Esta vez el tiempo empleado de esta sesión estará dedicado a trabajar con pictogramas, juego que ha llegado a nuestro tren de mercancías para fomentar la prelectura. Pero antes, tal y como venimos haciendo anteriormente, refrescaremos lo visto en otras sesiones en gran grupo.

Para la actividad, haremos uso de tarjetas de vocabulario y pictogramas con acciones relacionados con la temática del proyecto. Con el fin de dar al ejercicio un carácter más lúdico, estos pictogramas los colocaremos y pegaremos bajo un medio de transporte de juguete (*Véase anexo XI*). De esa manera, para poder construir frases primero, de uno en uno tendrán que acertar que medio de transporte les está indicando el docente mediante sus instrucciones. Por ejemplo, “elige un medio de transporte que vaya por la vía”. Además, con este juego se podrán llevar a cabo varias situaciones didácticas, como las indicadas en el apartado anterior cuando hablábamos de este recurso, tales como inventar historias o actividades pre-lingüísticas.

No obstante, antes de comenzar con el juego, estos pictogramas y tarjetas serán enseñados en gran grupo a los alumnos para ver si son capaces de identificarlas. En esta ocasión las tarjetas de vocabulario incluirían los conceptos de autobús, avión, barco, coche, conductora, piloto, radio, teléfono y tren. Como acciones tenemos salir/no salir, entrar/ no entrar, bajar/no bajar, subir/ no subir y conducir/no conducir.

El objetivo es construir frases sencillas, pero a la vez reforzar características de los medios de transporte. El fin es que se inicien en la formación gramatical de frases, que lean y aprendan, que comprendan frases y ejercite la direccionalidad de izquierda a derecha.

Por último, finalizaremos recordando todo lo aprendido en la sesión y exponiendo qué es lo que más nos ha gustado.

➤ Sesión 6. Modela con plastilina

Tal y como venimos haciendo en sesiones anteriores, para comenzar cantaremos la canción del tren y haremos un pequeño repaso de lo visto en otras ocasiones. Esta vez, situados en la asamblea preguntaremos a los alumnos cuestiones relacionadas con la seguridad vial y su vida cotidiana: ¿por dónde cruzáis la calle? ¿Solos o acompañados?; con el fin de introducir señales de circulación y recordar normas básicas de seguridad vial: los peatones siempre deben circular por la acera o atravesar la calzada por el paso de peatones mirando hacia los lados.

Para lograr este objetivo haremos uso de bits de inteligencia de las señales de circulación básicas: semáforo, prohibido el paso, peligro niño, peligro paso de peatones, paso de peatones o detención obligatoria. En primer lugar, todos estarán sentados en forma de “U”, mientras el docente enseña los bits de inteligencia de uno en uno a la vez que dice su nombre, y recordamos color y forma de cada señal. En segundo lugar, a medida que el docente enseña las tarjetas todos recordamos de qué señal se trata. Por último, el docente irá preguntando de uno en uno de qué señal se trata, y además para darle más emoción añadirá bits de inteligencia de medios de transporte.

Una vez hayamos trabajado este aspecto, haremos uso de diferentes láminas plastificadas en la que aparecen plasmados dibujos de medios de transporte y señales, que serán bordeados con bolitas de plastilina, o en su defecto con lentejas. Debido al nivel de dificultad, las láminas de los alumnos de 3 años estarán formadas por trazos semicirculares a la derecha e izquierda, representando la formación de las señales de tráfico redondas, por ejemplo. Esta actividad se llevará a cabo de manera individual en los pupitres, mientras escuchan canciones sobre medios de transporte. *Véase anexo XII.*

En el momento que hayan terminado, dispondrán de un tiempo de juego destinado a la creación libre con la plastilina. Finalmente, haremos un repaso en la zona de asamblea de lo aprendido en la sesión.

➤ Sesión 7. Construye y crea

En esta sesión, volveremos a usar los bits de inteligencia para recordar los medios de transporte que hemos visto, así como sus características y evolución a lo largo de la historia. Esto permitirá al docente, junto a sus alumnos que estarán sentados en forma de “U” en la asamblea, recitar poesías de medios que trabarán en la siguiente actividad.

Individualmente, a cada alumno se le entrega una ficha con el dibujo de un medio de transporte, con un número en su interior, que tendrá que colorear, y posteriormente picar o recortar. Esta actividad concluirá en la siguiente sesión, pues el docente tendrá que plastificar las figuras antes de poder seguir.

Finalmente, con ayuda del peluche protagonista del aula, los alumnos en la zona de asamblea expondrán lo que han aprendido.

➤ Sesión 8. Tangram medios de transporte

Retomando los bits de inteligencia, se recordarán los conocimientos tratados en otras ocasiones en el rincón del proyecto, y el docente entregará los medios de transporte plastificados que hicieron en la anterior sesión. Con su ayuda, los alumnos pegaran a estos un cordón negro por el que tendrán que meter tantos abalorios como indique el transporte (*Véase anexo XIII*). Una vez lo tengan todos finalizado, podrán realizar una serie de juegos con ellos. En primer lugar, en la misma zona donde estarán podrán ordenarse de manera ascendente, y el docente podrá dar indicaciones para comprobar que conocen sus números y medios de transporte: ¡Qué bailen los medios de transporte que van por el aire! ¡Qué se tumben en el suelo los números pares! ¡Qué rueden los que tengan números menos que el 4! Luego, podrán dejarlos en el rincón del proyecto.

Para finalizar la sesión, de manera individual o por parejas, los alumnos jugarán al tangram, con formas geométricas de papel plastificadas anteriormente por el docente. Las figuras que tengan que forman estarán relacionadas con la temática del proyecto.

Antes de comenzar el juego, se hará un repaso de esas figuras para comprobar que todas las recuerdan. *Véase anexo XIV.*

➤ Sesión 9. ¿Qué tengo en la cabeza?

Encontrándonos en la recta final del proyecto, el tiempo de esta sesión lo dedicaremos para afianzar los principales conocimientos tratados a lo largo de él, y comprobar si han sido comprendidos y adquiridos por los alumnos o no.

Para ello, inicialmente el docente hará un repaso de lo tratado en otras sesiones, preguntando de uno en uno a los alumnos sobre lo que recuerdan de otras sesiones. Todo esto se llevará a cabo en el rincón del proyecto, con los niños sentados en forma de “U”. Aprovechando esto, una vez termine el recordatorio, el maestro procederá a explicar el juego a realizar, usado como instrumento para afianzar lo tratado en sesiones anteriores y observar lo que conocen, a los alumnos.

Se trata de un juego, detallado anteriormente en el apartado de recursos, que consiste en colocar en la cabeza del niño elegido una cinta a la que se le pegará una foto de un medio de transporte, señal... etc. Este tiene que adivinar qué es a través de preguntas que sus compañeros podrán contestar con “sí” o “no”: ¿Es un medio de transporte? ¿Va por el aire? ¿En él va mucha gente? El juego finalizará cuando todos hayan participado. *Véase anexo XV.*

➤ Sesión 10. ¡Hasta la próxima, amigos!

Esta última sesión tiene como fin hacer una síntesis de todo lo visto, y comprobar si los objetivos propuestos han sido alcanzados. Aprovechando que sesiones atrás hemos realizado diversas actividades y juegos, así como tratado diferentes aspectos; en esta sesión los alumnos de manera individual tendrán que dibujar o escribir en un folio, dependiendo de la edad, lo que más les haya gustado de todo el proyecto.

Una vez finalizado, sentados en la zona del proyecto, de uno en uno tendrán que contar al resto de que se trata, es decir, que han dibujado o escrito, y por qué. El docente, unificará todo esos trabajos para formar un “Libro de navegación” que colocará en la zona del proyecto para que pueda ser visto por los alumnos, y sus respectivas familias.

Finalmente, en el rincón del proyecto, el docente entregará a cada uno de sus alumnos un disfraz de semáforo, realizado anteriormente por el con bolsas de basura y gomets de color rojo y verde (*Véase anexo XVI*). En primer lugar, recordarán de que señal se trata y el sentido de sus colores asociados a las normas de seguridad vial. Este recurso será utilizado para evaluar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno como la enseñanza, pues el docente realizará al grupo de alumnos una serie de cuestiones que ellos tendrán que responder señalando el color rojo o verde del semáforo en función de si la respuesta es positiva o negativa: ¿Os ha gustado jugar a convertirnos en tren? ¿Sabéis en que medios de transporte puede ir mucha gente? ¿El metro es un medio de transporte? ¿Os ha gustado iniciar el proyecto cantando la canción del tren? ¿Hay que ponerse el cinturón al montar en el coche?

6.2.6. Rubrica de evaluación

Con respecto a la evaluación, en primer lugar evaluaremos el proceso de enseñanza del docente. Para ello, a la hora de realizar la autoevaluación, reflexionaremos atendiendo a la siguiente rubrica.

Tabla 1. Rubrica de evaluación para el proceso de enseñanza

INDICADORES	RUBRICA		
	INSATISFECHO	EN PROCESO	SATISFACTORIO
Compromete al alumno de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El docente no brinda ocasiones de participación y no promueve el interés	El docente algunas veces brinda ocasiones de participación y promueve el interés	El docente presenta tareas que brindan ocasiones de participación y promueve el interés
Usa de manera efectiva el tiempo dedicado al aprendizaje	El docente no aprovecha ni la mitad del tiempo de la sesión para el desarrollo de actividades de aprendizaje	El docente aprovecha al menos la mitad del tiempo de la sesión para el desarrollo de actividades de aprendizaje	El docente aprovecha la mayor parte del tiempo de la sesión para el desarrollo de actividades de aprendizaje
Fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento planteando las actividades adecuadas	El docente no propone tareas que favorezcan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico	El docente intenta proponer tareas que favorezcan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico.	El docente propone de manera efectiva tareas que favorezcan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico

Favorece un ambiente de tolerancia y cercanía	El docente no muestra empatía ni cercanía hacia sus alumnos	El docente siempre es respetuoso, aunque distante con sus alumnos	El docente siempre es respetuoso y se muestra empático con sus alumnos
Evalúa la evolución de los aprendizajes, para luego retroalimentar al alumno y ajustar su enseñanza	El docente no toma decisiones para ofrecer a los alumnos el apoyo pedagógico apropiado	El docente a veces toma decisiones para ofrecer a los alumnos el apoyo pedagógico apropiado	El docente siempre toma decisiones para ofrecer a los alumnos el apoyo pedagógico apropiado
Regula de manera positiva las conductas de los alumnos	El docente emplea mecanismos poco eficaces para controlar el comportamiento en el aula	El docente, en algunas ocasiones, emplea mecanismos eficaces y positivos para controlar el comportamiento en el aula	El docente siempre emplea mecanismos eficaces y positivos para controlar el comportamiento en el aula

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, evaluaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno de manera global, continua y formativa, tomando como referente para la identificación de dificultades y observación del desarrollo del aprendizaje los criterios de evaluación. Asimismo, cabe señalar que los principales recursos usados como fuentes de información del proceso de evaluación serán la observación sistemática y directa, así como el análisis de las producciones de los alumnos. En definitiva, evaluaremos teniendo en cuenta la siguiente rubrica de evaluación.

Tabla 2. Rubrica de evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	RÚBRICAS			ACTIVIDADES
		No adquirido	En proceso	Adquirido	
Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal, y de coordinación,	Partes del cuerpo	Señala y reconoce con muchas dudas las partes del cuerpo, en sí mismo y en el cuerpo de otro/a	Señala y reconoce con alguna duda las partes del cuerpo, en sí mismo y en el cuerpo de otro/a	Señala y reconoce con claridad las partes del cuerpo, en sí mismo y en el cuerpo de otro/a	Instrucciones del maestro

control y habilidades de carácter fino, tanto en situaciones de reposo como de movimiento.	Control corporal	Muestra con mucha dificultad coordinación y control de su cuerpo, y de sus habilidades motrices finas	Muestra con alguna dificultad coordinación y control de su cuerpo, y de sus habilidades motrices finas	Muestra con facilidad coordinación y control de su cuerpo, y de sus habilidades motrices finas	Desplazamientos Técnicas básicas (picar, moldear)
Confiar en sus posibilidades a la hora de realizar las actividades encomendadas	Capacidad para desenvolverse	Efectúa con muy poca seguridad las tareas	Efectúa con poca seguridad las tareas	Efectúa con seguridad y confianza las tareas	Observación directa de la actitud
	Disponibilidad en la ejecución de tareas	Demuestra rara vez iniciativa a la hora de colaborar	Demuestra de manera ocasional iniciativa a la hora de colaborar	Demuestra muchas veces iniciativa a la hora de colaborar	Observación de la actitud, expresiones, silencio
Respetar las normas básicas de relación y convivencia, y mostrar interés por la actividad	Actitud de respeto	Rara vez escucha y dialoga, respetando a los demás	En pocas ocasiones escucha y dialoga, respetando a los demás	De manera frecuente escucha y dialoga, respetando a los demás	Observación directa de la actitud en momentos de interrelación
	Actitud de cuidado	Rara vez respeta los materiales del aula y sus creaciones	A veces respeta los materiales del aula y sus creaciones	Muchas veces respeta los materiales del aula y sus creaciones	Ejecución de producciones
	Participación	Rara vez participa en actividades	En pocas ocasiones participa en actividades	En muchas ocasiones participa en actividades	Observación de la conducta en las tareas
Explorar e identificar los objetos presentes en su entorno, y establecer	Interés por los objetos	Rara vez manipula elementos para descubrir semejanzas /diferencias	En pocas ocasiones manipula elementos para descubrir semejanzas /diferencias	Muchas veces manipula elementos para descubrir semejanzas/diferencias	Juego espontáneo o dirigido

relaciones entre sus características o atributos según semejanzas y diferencias ostensibles.	Relaciones entre objetos	Clasifica con bastante confusión los objetos, atendiendo a sus cualidades	Clasifica con alguna imprecisión los objetos, atendiendo a sus cualidades	Clasifica con precisión los objetos, atendiendo a sus cualidades	Actividades de carácter manipulativo de agrupación y clasificación
Contar objetos relacionando la cantidad y el número que representan.	Serie numérica	Asocia, con bastantes errores, la cantidad y el número	Asocia, con algún error, la cantidad y el número	Asocia, con bastante facilidad, la cantidad y el número.	Actividad “Crea y construye”
Reconocer las formas geométricas más elementales.	Figuras geométricas	Identifica con bastante confusión estas figuras	Identifica con alguna imprecisión estas figuras	Identifica con precisión estas figuras	Actividad “pasajeros al tren”
Conocer los medios de transporte y las normas más elementales de educación vial.	Propiedades de los medios de transporte	Desconoce las cualidades de los medios de transporte	Conoce, con algún error, las cualidades de los medios de transporte	Conoce, con precisión, las cualidades de los medios de transporte	Bits de inteligencia Actividad “memory”
	Seguridad vial	Reconoce, con bastante confusión, las señales	Reconoce, con alguna imprecisión las señales	Reconoce, sin dificultad, las señales	Bits de inteligencia
Reproducir sencillas canciones y ritmos aprendidos con la adecuada entonación	Capacidad para retener	Con alguna duda recuerda canciones y poesías	Sin dudas importantes recuerda canciones y poesías	Con bastante fluidez recuerda canciones y poesías	Canciones Poesías
	Capacidad de recitar	Imita y reproduce con bastantes confusiones sonidos	Imita y reproduce, con alguna impresión, sonidos	Imita y reproduce, con facilidad, sonidos	Canciones Poesía
Participar en distintas situaciones de comunicación oral y comprender mensajes orales diversos	Pronunciación	Expresa ideas con bastantes errores en su dicción	Expresa ideas con alguna incorrección en su dicción	Expresa ideas con precisión en su dicción	Canciones Poesías
	Interpretación	Entiende con mucha dificultad mensajes	Entiende con alguna dificultad mensajes	Entiende con facilidad mensajes orales	Pictogramas

	Escucha atenta	Rara vez muestra interés por diversas opiniones	En pocas ocasiones muestra interés por diversas opiniones	Muchas veces muestra interés por diversas opiniones	Asamblea final Diálogos
Manifestar interés y respeto por sus elaboraciones plásticas y por las de los demás.	Actitud de disposición	Muestra muy poco interés en usar diferentes técnicas plásticas.	Muestra algo de interés por usar diferentes tácticas plásticas	Muestra interés por usar diferentes tácticas plásticas	Observación directa de la actitud
	Actitud de cuidado	Rara vez muestra cuidado y por sus creaciones	De manera esporádica muestra cuidado por sus creaciones	Muchas veces muestra cuidado por sus creaciones	Láminas de dibujos

Fuente: Elaboración propia

6.2.7. Atención a la diversidad

En esta aula existe una gran diversidad, pues en ella encontramos edades dispares y pluralidad de ritmos de aprendizaje. No todos los componentes aprenden lo mismo, en el mismo tiempo ni con la misma facilidad.

Por esta razón, atender a la diversidad en nuestro caso supone brindar una respuesta apropiada a las distintas motivaciones, intereses, necesidades y estilos cognitivos del niño, y dar una atención individualizada.

De esta manera, para su consecución, daremos refuerzos positivos para el reconocimiento del esfuerzo de los alumnos de ritmo más lento; fomentaremos el aprendizaje entre iguales, a través de la disposición del alumnado en grupos de nivel y la realización de actividades en gran grupo en las que se ayudan y guían entre ellos; y tendremos en cuenta aprendizajes previos e intereses a la hora de hacer frente a los nuevos. En suma, dotaremos de flexibilidad en la propuesta de modalidades organizativas y en la distribución de los tiempos y utilización de espacios.

7. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos realizado un pequeño estudio acerca de la escuela en el ámbito rural, con el propósito de conocer este modelo de escolarización desde todas sus perspectivas, puesto que trabajar en ella representa para nosotros como futuros docentes una opción profesional con esencia propia.

El análisis de escuela rural que este trabajo muestra, parte de la búsqueda de una definición verídica y flexible de esta, profundizando después en su creación a través de una reflexión sobre esta escuela desde el periodo de reformas educativas hasta la implantación del nuevo sistema educativo. Seguidamente, se analizan las características que este modelo de escolarización presenta desde el punto de vista del profesorado, diversidad del alumnado y organizativo, que nos lleven a entender los aspectos diferentes y diferenciadores de esta escuela y convertirlos en una oportunidad para fomentar una enseñanza de calidad, y buscar las estrategias metodológicas adecuadas para poder emplear en sus aulas.

Siguiendo esta línea, para finalizar el presente trabajo se plantea una propuesta didáctica. Por un lado, la exposición de materiales de carácter manipulativo que los niños puedan usar de manera constructiva, mientras descubren al usarlos. Por otro lado, un proyecto de carácter globalizador. Cabe destacar que esta propuesta de intervención no ha sido puesta en práctica, pues su fin es ofrecer una posible respuesta educativa ajustada al aula en concreto a la que va destinada.

Finalmente, tras concluir el trabajo que engloba tanto el análisis bibliográfico como la propuesta de intervención educativa en la escuela rural, he llegado a una serie de conclusiones.

En primer lugar, existen muchos tipos de sociedad rural dependiendo de condiciones demográficas, socioeconómicas y físicas. En consecuencia, no encontramos escuelas rurales análogas, pues estas van a depender de la zona en la que se ubiquen. No obstante, podemos hallar elementos comunes en estas realidades rurales.

En segundo lugar, el reducido número de alumnos que hay en estas aulas nos permite proporcionar una atención personalizada al niño/a, y adaptar la enseñanza a las diferencias y necesidades del aula. En suma, la baja ratio nos otorga la posibilidad de

favorecer la experimentación y la pedagogía actividad de una manera cómoda y favorece la puesta en práctica de estrategias que permitan el desarrollar relaciones sociales más allá del entorno rural.

Cabe destacar que esta característica de la escuela rural, también facilita una relación profesor-alumno-padres cercana. En definitiva, podemos decir que esta situación nos da la oportunidad de ofrecer una enseñanza de calidad.

En tercer lugar, la interacción en un mismo espacio de niños/as de diferentes edades y de niveles nos aporta diversidad y permite el encuentro de distintos intereses, actitudes, niveles de desarrollo y capacidad. Esta gran diversidad enriquece y otorga belleza al aula, pues supone una oportunidad de conocimiento, de entendimiento, de crecimiento personal y social.

Por otro lado, esta diversidad de edades propicia un contexto único que favorece el apoyo mutuo entre iguales. Esto desencadena el aprendizaje por contagio, pues al haber diversidad de edades existe una bajada y subida de los niveles de conocimiento constante en la secuencia de actividades. En consecuencia, los estudiantes más pequeños van habituando a temas de niveles superiores, mientras que de manera inversa, el alumno de mayor edad consolidará y repasará sus antiguos conocimientos.

A modo de resumen, se puede considerar que día a día el dinamismo y la innovación están presentes en la escuela rural.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., López, P., y de la Cruz, O. (2013). Creer tocando. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 249-262.
- Berga, Marta (2013). El juego con materiales manipulativos para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en educación infantil: una propuesta para niños y niñas de 3 a 4 años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 2(2), 63-93
- Berlenga, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. *Fórum Aragón*, (11), 10-16
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España: GRAO.
- Boix, R. (2004). *La Escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona, España: Praxis.
- Bracho, L., Mas, A., Jiménez, N., y García, T. (2011). Formación del profesorado en el uso de materiales manipulativos para el desarrollo del sentido numérico. *Revista Iberoamericana de Educación de Matemáticas*, (28), 41-60.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, (3), 1-26
- Bustos Jiménez, A. (2008). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Colaboraciones*, 129-159.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada, España: Octaedro Andalucía
- Canals, M.A. (2001). *Vivir las matemáticas*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Canals, M.A. (2009). *Documentos de trabajo de María Antonia Canals*. Valencia,
- Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadoras*. Madrid, España: Passat. España: Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas.
- Fernández, G., Madera, M., y Sabín, I. (2010). Una investigación sobre los centros rurales agrupados de Asturias. UNED Centro Asociado de Asturias.
- Hernández, L.P. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid, España: paraninfo
- Llevot, N., y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida, España : Edicions de la Universitat de Lleida.

Madrid, D. (2001): “Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, *Revista de Enseñanza Universitaria*, n° extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.

Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia*. Madrid, España: Biblioteca nueva

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz

Ordoñez, L. y Sánchez, A. (2010). *Tratamiento escolar de las fracciones: superando algunos obstáculos a través del uso de materiales manipulativos*. Comunicación presentada en 11° Encuentro Colombiano Matemática Educativa (7 al 9 de Octubre de 2010). Bogotá, Colombia

Pabón, O., Salazar, C., y Vivas, A. (2011). *La Elaboración y uso de Materiales Manipulativos en la clase de Matemáticas desde la perspectiva del Laboratorio de Matemáticas*. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife, Brasil.

Ponce de León, A., Bravo, E., y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos*, (3), 315-347.

Santamaría, R. (2012). Inspección de Educación y Escuela Rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa* (17), 1-29.

Sauras, P y otros (1998): *Trabajar en la escuela rural*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica

Sevillano, M.A. (2004). *Estrategias Innovadoras para una Enseñanza de Calidad*. Madrid, España: Pearson Educación.

Tapia, L., y Castro, P. (2014). Experiencia educativa. Educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 415-428.

Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, España: UOC.

Vizcaíno, M.I. y Blasco, A. (2012). *Hablemos de Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. España: Wolters Kluwer

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que *se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*.

Ley 14/1970, de 6 de Agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187.

Ley Orgánica 10/2002, de 24 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106

Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238.

ORDEN EDU/721, de 5 de mayo, por la que *se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*.

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que *se establece el currículo y se regula la ordenación de educación infantil*

Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre *constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre *educación compensatoria*.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*.

WEBGRAFÍA

Bartomeu, A. (2002). *Los colegios rurales agrupados: antecedentes, evolución, filosofía y funcionamiento*. Curso formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia. Recuperado de: http://enxarxats.intersindical.org/escolarural/CE_cra.pdf

Colegio Rural Agrupado Tierras de Berlanga. Recuperado de: <http://cratierrasdeberlanga.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

ANEXOS

ANEXO I

IMÁGENES DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA LOCALIDAD DE BERLANGA DE DUERO





ANEXO II

VAGONES PARA EL RINCÓN DEL PROYECTO



ANEXO III

PRESENTACIÓN POWER POINT: INSTRUCCIONES



ANEXO IV

CANCIÓN DEL PROYECTO

En un vagón cargado de sandías

El buen Ramón perdió una zapatilla,

¿Qué hacía el buen Ramón adentro del vagón?

¿Qué hacía la sandía sobre la zapatilla?

¿Qué hacía el vagón?

Corría por la vía

En un vagón cargado de sandías

El buen Ramón perdió una zapatilla,

¿Qué hacía el buen Ramón adentro del vagón?

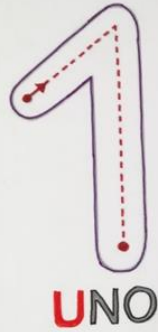
¿Qué hacía la sandía sobre la zapatilla?

¿Qué hacía el vagón?

Corría por la vía

ANEXO V

CANCIONES DE NÚMEROS



EL **1** ES UN SOLDADO
CON UNA GRAN NARIZ,
ES ALTO Y DELGADITO
Y SIEMPRE HACE ¡¡ACHÍS!!
¡¡ACHÍS!!
SI QUIERES ESCRIBIRLO
EMPIEZA POR LA NARIZ
SUBE, SUBE Y BAJA
QUE ESTA CANCIÓN
TERMINA AQUÍ.



EL **2** ES UN PATITO QUE
ESTÁ TOMANDO EL SOL,
QUIERE RESFRESCARSE
Y SE PEGA UN CHAPUZÓN.
SI QUIERES ESCRIBIRLO
PRESTA MUCHA
ATENCIÓN:
PRIMERO LA CABEZA,
BAJA, BAJA
Y SE ACABÓ.



EL **3** ES UNA SERPIENTE
QUE NO PARA DE BAILAR,
ES LARGA Y MUY DELGADA
BAILA Y BAILA SIN PARAR.
SI QUIERES ESCRIBIRLO
TENDRÁS QUE ESCUCHAR
PRIMERO UNA BARRIGA,
LUEGO OTRA
Y...¡A JUGAR!

ANEXO VI

DISFRAZ DE VAGONES



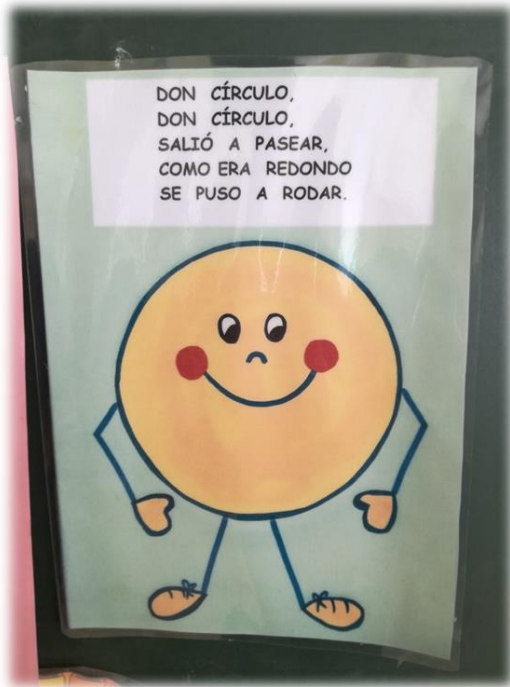
ANEXO VII

BILLETES DE TREN: FORMAS



ANEXO VIII

CANCIONES FORMAS



ANEXO IX

POWER POINT SESIÓN 3



ANEXO X

MEMORY



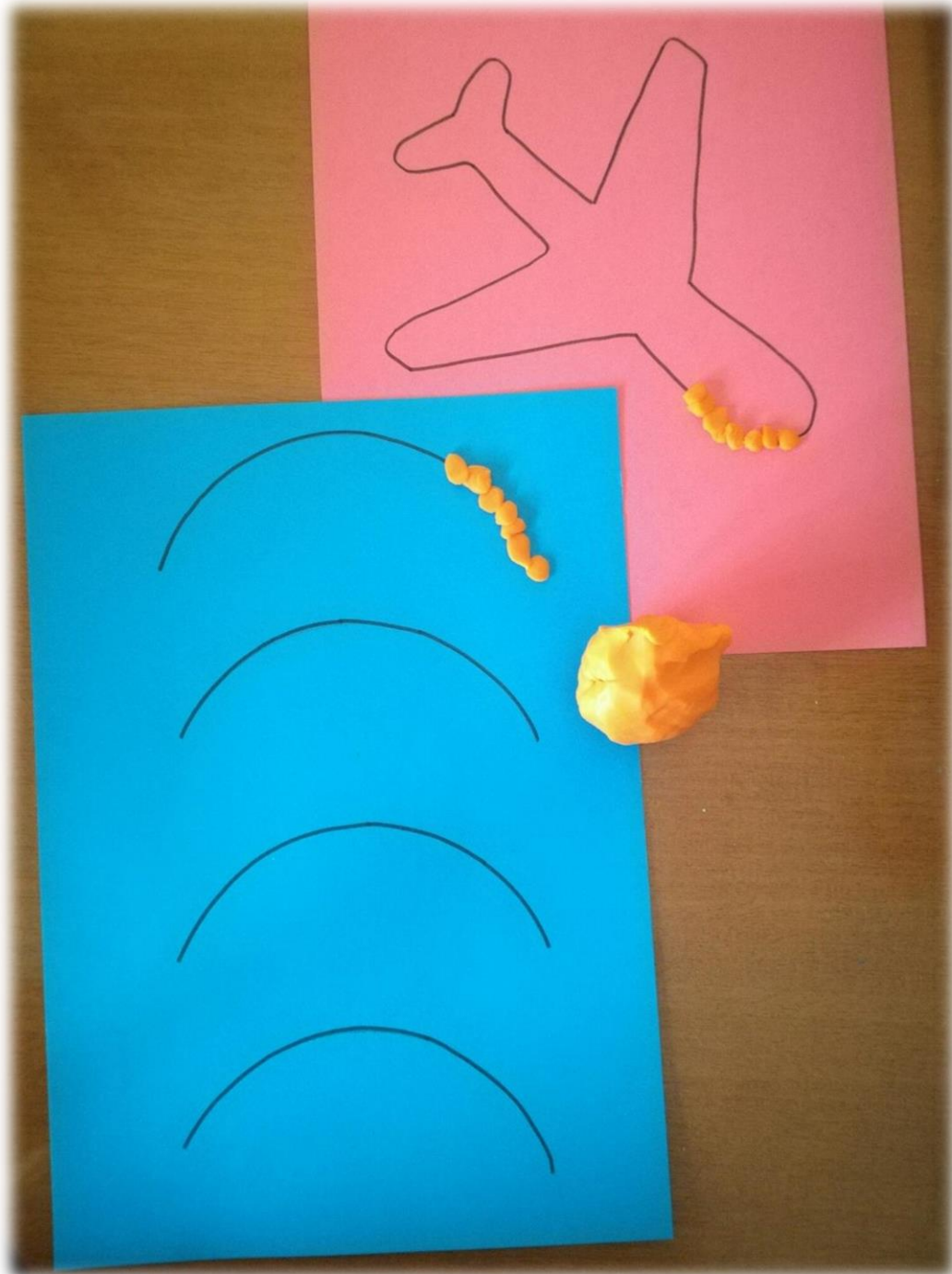
ANEXO XI

PICTOGRAMAS



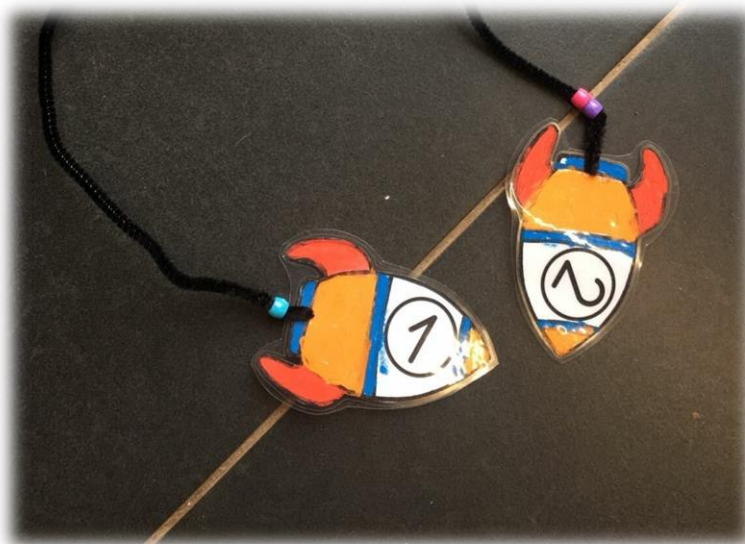
ANEXO XII

LÁMINAS MEDIOS DE TRANSPORTE Y SEÑALES DE EDUCACIÓN VIAL



ANEXO XII

COHETES Y ABALORIOS



ANEXO XIV

TANGRAM MEDIOS DE TRANSPORTE



ANEXO XV

¿QUÉ TENGO EN LA CABEZA?



ANEXO XVI

EVALUACIÓN: SEMÁFORO

