

¿Aprendes conmigo?

Nuestras relaciones crecen jugando

María Rodríguez González
4º Pedagogía, TFG
Facultad de Ciencias de la Educación



Agradecimientos

Gracias a todas las personas que me han mostrado su apoyo, me han dedicado su tiempo, me han aconsejado, escuchado...

En esta historia hay varios protagonistas. Primeramente agradecer a aquellas personas que han sido mi referente durante esta etapa de prácticas. Por servir de guía, apoyo y compartir su experiencia. Gracias a María Teresa Enriquez, mi tutora en la Escuela Infantil, por aumentar mi aprendizaje cada día. También a Monsalud Gallardo, por su profesionalidad y a la vez, cercanía en cada momento. Por tener la capacidad de cargarte las pilas y llenarte de ánimo para continuar con el trabajo. El presente TFG y la memoria de prácticas no habrían sido posible sin su ayuda.

Gracias a mi familia que desde luego llegar hasta aquí y conseguir que cada día pueda superarme más, es debido a su siempre y constante cariño, entrega y dedicación. Sentirme orgullosa por lo que tengo, soy, he conseguido y podré conseguir, sin duda, es por ellos. Por las personas que me quieren y me apoyan en cualquier tramo de este camino.

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	4
Introducción.....	4
1. Justificación teórica:	
1.1. Presentación.....	6
1.2. Desarrollo de competencias durante la carrera y Practicum.....	7
1.3. Justificación de la línea de TFG elegida.....	11
1.4. Justificación teórica del tema elegido.....	12
2. Propuesta de intervención:	
2.1. Finalidades.....	19
2.2. Contenidos.....	20
2.3. Metodología.....	21
2.4. Temporalidad.....	23
2.5. Actividades.....	24
2.6. Evaluación de la propuesta.....	30
3. Conclusiones.....	39
4. Evaluación (autoevaluación) de TFG y Practicum.....	44
Bibliografía.....	49
Webgrafía.....	49
Anexos.....	50

Resumen

El presente trabajo recoge en su elaboración, la línea de investigación realizada en la Escuela Infantil Ángel de la Guarda, sobre las relaciones entre los iguales de dos años, y el desarrollo de las competencias adquiridas durante el Grado de Pedagogía, incluyendo así, específicamente, los aprendizajes obtenidos en la realización del Practicum II de la presente carrera.

Con el objetivo de la recogida de información y elaboración del propio trabajo, se establece una justificación teórica que respalda todo lo que el TFG proyecta, apoyándose en unas conclusiones finales que permiten recoger, de manera más personal lo que ha supuesto la elaboración del Practicum y del propio trabajo y de la experiencia y competencias adquiridas a través del Grado.

Asimismo, el desarrollo del TFG incluye una propuesta de intervención realizada durante el segundo período de prácticas, donde se contempla tanto la evaluación de la misma, como la propuesta de mejora que se elabora, una vez llevada dicha intervención a la práctica. Así se comprueba, con el posterior diseño de mejora en qué medida ésta ha sido eficaz dentro de la Institución y que aspectos de la misma pueden reformarse.

Introducción

Las relaciones entre iguales constituyen, para el desarrollo de la vida del niño en la primera infancia, una parte esencial con la que descubrir nuevos aprendizajes y experiencias. Tomando conciencia, como ser que empieza a descubrir y a desarrollar la iniciativa personal, de la cercanía de aquel o aquella que comprende sus inquietudes y comparte sus primeros pasos como persona independiente.

Indiscutible es, por tanto, que todo niño/a se relaciona y comunica y que sus relaciones con otros, se hacen especialmente fuertes cuando pueden ver reflejados sus gustos y motivaciones en ese compañero ideal con el que se sienten identificados, siendo capaces de compartir juegos y mostrar afecto hacia aquellos con los que tienen

más afinidad. Es por eso que durante esta etapa, los niños establecen relaciones más fuertes, con aquellos iguales con los que comparten juegos, le prestan juguetes, le muestran cariño o defienden de las agresiones de los demás. Son, a partir de estos sentimientos, donde empiezan a forjarse lazos más estrechos en sus relaciones.

Así, la importancia y relevancia de la interacción entre iguales en la psicología infantil, constituyen el punto de partida y eje principal del presente TFG. Por este motivo, se contempla el desarrollo de la temática a través de una base teórica que se complementa con las observaciones que en la práctica se han realizado sobre las mencionadas relaciones. Asumiendo, a su vez, la importancia de la propuesta de intervención realizada con los niños, así como su posterior evaluación y propuesta de mejora para contemplar cómo han funcionado los objetivos marcados, los contenidos establecidos o la metodología utilizada y los cambios que puedan establecerse para que estos aspectos mejoren.

En profundidad, el motivo por el que el tema de las relaciones entre iguales en la primera infancia ha sido escogido, radica en la inquietud por descubrir hasta dónde llegan estas relaciones, que calado e importancia tienen en unos niños tan pequeños. La teoría sentará las bases y permitirá descubrir nuevos conocimientos que serán respaldados a su vez, por aquellos registros que contemplan la observación diaria en un aula de infantil. Es entonces cuando, a partir de estos puntos, la propuesta de intervención persigue el objetivo de plantear diversas actividades (a través de una metodología y contenidos concretos), que consigan establecer cómo son esas relaciones, en qué grado pueden mejorarse y reforzarse y qué cambios provocan la realización de las mismas en las relaciones ya establecidas en el aula. Por lo que la evaluación final, permitirá ver qué cambios han podido conseguirse o qué aprendizajes se llevan los niños después de una semana reforzando este tema a través del estímulo que les proporciona el juego.

La línea de trabajo sigue un orden lógico donde en un principio se presenta la justificación del tema elegido, esta se respalda por la justificación teórica que le precede y por la propuesta de intervención que se nutre de esa teoría y de las observaciones y registros que se han llevado al día en el aula. Dichos apuntes servirán para comprobar el modo de actuación que siguen los niños con sus iguales. Las relaciones más fuertes, las

que se suceden con mayor frecuencia, la unión que presentan como grupo-clase y la participación que se sucede de esas relaciones en las distintas tareas rutinarias del aula y las dedicadas a la semana en la que se llevó a cabo la intervención.

1. Justificación Teórica:

1. 1. Presentación

La siguiente justificación teórica se encuentra presente como apoyo que permite el correcto desarrollo y línea del presente trabajo. Recogiendo así, las competencias que se han adquirido durante estos años de formación, como aquellas que se han desarrollado y reforzado durante la realización de las distintas prácticas, poniendo especial atención en las llevadas a cabo durante el último curso, sobre la que recae la propuesta de intervención que este TFG contempla.

El desarrollo de la propia justificación se basa en elementos teóricos que refuerzan y apoyan las bases más importantes que han llevado a la consecución de la propuesta, así como también contempla la justificación de la elección del tema de trabajo.

Esa parte teórica hace referencia a cómo se viven esas relaciones durante la primera infancia, contemplando tanto el interés positivo que reflejan unos niños por otros, como el rechazo que en su círculo de amigos diarios pueden hacer de otros niños. Asimismo, se observa también el hecho de que algunos niños no establecen interacciones con los demás pese a estar en continuo contacto con los mismos. Se pretende entonces, comprobar cómo se establecen estas relaciones a través de una base teórica para, posteriormente, mediante la observación participante dentro del aula, comprobar hasta qué punto se producen esas conductas en clase, el por qué de esas relaciones, las frecuencias de las mismas o los aspectos negativos que también puedan tener para el desarrollo de los individuos.

Es por ello, que mediante estas premisas teóricas que se observan también en la práctica, el presente TFG requiere de una propuesta que se lleva a cabo con la intención

de cumplir con unos objetivos específicos y contemplar la mejora y conclusiones que de esa intervención pueden extraerse.

1.2. Desarrollo de competencias durante la carrera y Practicum

Los cuatro años de carrera pertenecientes al Grado de Pedagogía, han permitido la adquisición de diferentes competencias.

Hasta ahora, en los pasados años de formación, sobre todo, en Educación Secundaria, es poco lo que se fomenta al alumnado hacia la capacidad de trabajar en equipo, ser capaces de colaborar en diferentes proyectos y tareas junto con los compañeros, para así fomentar un espíritu de colaboración, apoyo, trabajo, empatía, habilidad para asumir diferentes roles dentro del grupo, etc. El espíritu que se acentúa durante la Secundaria no es otro que la competitividad, la cual fomenta la separación del alumnado que trabaja así, de manera individual para conseguir las mejores calificaciones.

Es mediante esta metodología cuando se olvidan de reparar en el compañero que tienen al lado, por lo que cuando a algún profesor se le ocurre la escandalosa idea de mandar un trabajo que requiera hacerse en pareja o en grupo, la mayoría se ve incapaz de asumir los roles dentro del mismo y de trabajar "codo con codo". Por ello, la mayor parte de los trabajos que durante la Secundaria son establecidos de esta forma, resultan ser trabajos vacíos en la reflexión y el debate continuo que sólo pueden ocasionarse cuando el grupo trabaja y coopera conjuntamente.

Es así, que al encontrarme a las puertas de finalizar el Grado de Pedagogía, valoro y, realmente me doy cuenta que he sido capaz de desarrollar competencias que permiten ver el aprendizaje de forma distinta a la que conocía hasta ahora. Así, la finalidad de las competencias, y que considero que me llevo en la mochila, no son otras que la capacidad para establecer un pensamiento más crítico con toda la información que se recibe y gestiona, permitiendo así saber discriminar que información es necesaria y transversal y cual no. Junto con la capacidad crítica va inmersa la capacidad de reflexión y debate, al favorecer y fomentar el trabajo en equipo que no había realizado o al menos no había entendido tan bien como ahora lo entiendo. La experiencia en el

Grado me ha formado en valorar el trabajo que realizan mis compañeros de grupo, el respeto y la escucha ante todas las ideas que se presentan en el mismo, así como valorar de manera ética los conocimientos y aprendizajes que se ponen en juego.

Por tanto, ha sido especialmente relevante que la universidad fomente espacios y metodologías que permiten redescubrir el conocimiento y los propios procesos de aprendizaje donde el alumno es protagonista.

De esta manera, se pasa de un aprendizaje memorístico que no conlleva la comprensión de los mismos, tal y como se fomenta durante la formación previa, a entender los procesos que llevan al aprendizaje. Formando parte del propio proceso, se da oportunidad al alumnado motivado por aprender, a llegar de manera individual o grupal a un aprendizaje relevante que no tenga riesgo de ser olvidado. Por este motivo, se fomenta el aprender a aprender y no a memorizar datos que después no se recordarán. Esta competencia se ve reforzada si, como es el caso de la universidad, la teoría se combina también con la práctica, lo que supone para el alumnado la ventaja de interiorizar aún más lo que ha aprendido. Pues las competencias no se quedan en la mera adquisición de nuevos aprendizajes, sino que también tienen en cuenta las actitudes, conductas, destrezas y habilidades, las cuales se manifiestan también en la realización de las prácticas que forman parte de la formación pedagógica y la convivencia durante estos años con diferentes compañeros y profesionales.

El hecho de tener que trabajar en pequeños y grandes grupos, ha supuesto desarrollar con más profundidad la empatía para con los iguales, entendiendo el motivo por el que todos actuamos y sentimos de manera diferente. Así como también, el máximo desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión hacia los puntos de vista del otro.

Otra competencia concreta, es la relacionada con la capacidad lingüística. Es decir, desarrollar un trabajo, un Programa de Orientación o una Unidad Didáctica, requieren de la utilización de tecnicismos que hasta entonces eran desconocidos. Se desarrolla así también, la capacidad para redactar y utilizar el vocabulario de manera adecuada al trabajo que se está presentando, cuidando la forma de expresión, la redacción en sí misma, etc. Por otro lado, la formación universitaria en la carrera ha permitido conseguir la capacidad de expresarme de manera oral ante una exposición,

competencia que no había desarrollado durante la Secundaria con suficiente madurez y buen resultado. Las continuas exposiciones que se realizan en Pedagogía me han permitido superar la timidez, conseguir confianza en mí misma y ser capaz de exponer ante mis compañeros y profesores con mayor naturalidad.

En total consonancia con las habilidades aquí mencionadas, cabe destacar que en la completa competencia de **aprender a aprender**, se contempla la autonomía personal como el conocimiento que se tiene de uno mismo/a, construyéndose éste a partir de la interacción con el medio y las distintas relaciones que fomentamos con los demás. Entendida de manera individual, esta capacidad para protagonizar los propios procesos de aprendizaje, tener iniciativa propia y responsabilidad para abordar numerosas tareas, se complementa, una vez conseguida, con la capacidad de la persona para trabajar en grupo. Así, a modo personal puedo añadir que el fomento de dichas habilidades me ha permitido saber trabajar en grupo con mayor facilidad y con las habilidades que ese trabajo conlleva.

De la mano de los procesos que te permiten conocerte como persona y tener la habilidad para después, poder completar tu crecimiento a partir de las relaciones con los otros, se encuentra la competencia social y ciudadana, que se adquiere y refuerza en el Grado, a medida que las diferentes situaciones de aprendizaje fomentan una serie de debates y experiencias compartidas en clase que hacen posible la interacción y relación con los compañeros y profesores. Así, se es capaz de comprender cómo se gestiona y organiza un debate, por ejemplo, y las normas que rigen al mismo. Aprendiendo, pues, a respetar los turnos de palabra, escuchar las opiniones del otro, entablar discusiones sin que caigan en el conflicto, gestionar la información que se recibe y se da, e interiorizarlas de manera crítica.

Se ha podido aprender (en lo que a competencia cultural y artística se refiere), las distintas etapas por las que ha pasado la educación desde la Edad Media hasta nuestros días. Dentro de la parte artística, todo lo relacionado con la creatividad que se ha de tener a la hora de la realización, así como posterior exposición de los diferentes trabajos desarrollados.

Asimismo, la competencia tecnológica también forma parte de este proceso de formación en lo referente al aprendizaje de la utilización de la rúbrica como herramienta

de evaluación, creación de blogs, de Programas de Orientación, informes o herramientas como el J-click, etc.

En lo referente al Practicum tanto I y II, se han desarrollado de manera activa, conocimientos que se habían dado únicamente de forma teórica, así las primeras prácticas realizadas en el I.E.S Huerta Alta de Alhaurín de la Torre, estuvieron centradas en la orientación. Tuve la gran oportunidad de realizar una labor muy participativa y activa en el centro, pudiendo (junto con mis compañeras), colaborar en la realización y evaluación de distintas pruebas diagnósticas para los niños de primer curso, así como en la preparación de distintas charlas que tuve que enfrentar tanto de manera individual como colectiva y en las que aprendí muchísimo. Por un lado, el enfrentar una charla para niños de 12 y 13 años de manera individual, supone prepararte a conciencia para afrontar la actividad. Superando miedos o nervios y procurando que todo lo que quieres transmitir llegue a los receptores. Es tener en cuenta la preparación del tema en sí mismo y la manera en que vas a "venderlo". De forma que también es necesario cuidar el modo en que vas a acercarte a los interesados, reparando en la cercanía, empatía con respecto a diferentes situaciones problemáticas, cuidado de las formas. Pues, aunque eres una práctica más cercana a su edad que la mayoría de sus docentes, no dejas de ser una persona casi cualificada para ejercer ese rol con propiedad y profesionalidad.

Por otro lado, el trabajar el mismo tema, pero de manera colectiva, supone la unión e interacción con el grupo para conseguir entre todos un fin común. Por ello, se debe tener especial atención a las relaciones, los roles que se toman dentro del grupo y al trabajo que realiza cada persona dentro del mismo.

El Practicum, enriqueció en gran medida, no aspectos teóricos, sino fundamentalmente aquellos que tienen que ver con la parte más humana. Haciéndome consciente en numerosos sentidos de la importancia que tiene saber actuar (como educador en cualquier ámbito) de la mejor manera con cualquier tipo de colectivo. Teniendo la capacidad de comunicarte y dar confianza a cualquiera que necesita de tu ayuda como profesional, sabiendo adaptarte a la edad del implicado y a sus necesidades.

El Practicum II fue totalmente diferente. Con la necesidad de experimentar nuevos aprendizajes, el cambio se realiza ahora desde un instituto de Educación

Secundaria a una guardería infantil. Dentro de la formación pedagógica me entusiasma especialmente, el papel que en este Practicum se está realizando. Dándonos la oportunidad de poder participar de una observación directa que nos permite la interacción con profesionales y los propios niños para, posteriormente y de manera complementaria, establecer el presente trabajo y la propuesta de intervención que va a realizarse.

Como alumna aún en formación, está permitiendo la especialización en proyectos como éste en el que se tiene que establecer una participación activa, de manera individualizada (lo que enriquece, a mi parecer, mucho más el trabajo), con el objetivo (hasta entonces nunca llevado a cabo), de llevar a la práctica un trabajo que se ha esbozado. Permitiendo que se compruebe, a partir de la propuesta si lo que se ha establecido se consigue o no, a expensas de comprobar los resultados obtenidos.

1.3. Justificación de la línea de TFG elegida.

La elección del siguiente tema: "Las relaciones entre iguales que se desarrollan en los niños de dos años", radica, en primer lugar, en la elección de la Institución donde se desarrolla el Practicum. La elección de la Escuela Infantil ante cualquier otro centro, supone el deseo de seguir una línea de investigación más profunda acerca de la vida en la primera infancia y concretamente, a las fuertes relaciones que se establecen durante esta primera etapa con los iguales, puesto que la Pedagogía, no permite un estudio de manera profunda sobre la psicología o comportamiento de los niños durante sus primeros años de vida.

El hecho de haber estudiado durante el primer año de carrera la asignatura "Psicología Evolutiva", ha supuesto el punto de partida para la elección del tema. Pues, aunque no hubo tiempo suficiente para abarcarlo todo, el interés que despertó la temática acerca del desarrollo infantil, se han traducido a la curiosidad por acercarme más al mundo de la psicología de los niños, experimentándola directamente durante las últimas prácticas del Grado.

Así, surge la inquietud de investigar cómo los niños empiezan a tener conciencia del igual y de qué manera comienzan a comunicarse y establecer lazos de unión con los

demás. Situación a la que de primera mano se enfrentan cuando asisten a la Escuela Infantil. Por ello, el presente Practicum, junto con las inquietudes personales, han favorecido la elección del tema expuesto como herramienta para establecer un completo TFG.

Esta justificación se encuentra planteada desde que aún no sabía a ciencia cierta dónde podría realizar las prácticas. Cabía la posibilidad de que pudiese hacerlas en la Escuela Infantil, aunque no era un destino seguro, puesto que el centro no se encontraba ofertado. Pero ante la posibilidad de poder finalmente, realizarlas allí, ya pensaba que ese sería el mejor lugar, porque el haber trabajado anteriormente con adolescentes, me despertó la curiosidad por hacerlo ahora con niños mucho más pequeños. Quería introducirme en un aula de infantil y vivir esta experiencia.

Así que cuando el centro fue asignado, después de los primeros días de sorpresa y acogida para saber cómo funcionaba el mismo, fui barajando posibilidades acerca de cómo podría enfocar allí mi trabajo. Dentro de esas posibilidades, una de las cosas que más despertaba mi atención era el tema de las relaciones entre iguales, puesto que me daba mucha curiosidad investigar y observar de qué manera se desarrollaban estas en niños tan pequeños.

1.4. Justificación teórica del tema elegido

Desde hace años, se ha pensado que las relaciones entre los iguales en la primera infancia no tiene un papel importante, sino que las relaciones que más influían en el desarrollo de los niños eran las que se establecían entre ellos y los adultos. Sin embargo, nuevas investigaciones aclaran que los niños, desde muy pequeños, comparten con los iguales y que durante este proceso, algunos muestran dificultades para entablar dichas relaciones o incluso llegar a ser rechazados por los demás. Es por ello, que es importante e interesante investigar acerca del temprano desarrollo de este tipo de vínculos.

Cuándo empiezan los niños a desarrollar la capacidad de relacionarse con el otro, cómo se relacionan en el aula o por qué algunos de ellos pueden ser rechazados por el igual o por qué hay niños que no se relacionan con el resto, son cuestiones que se

investigan en el presente trabajo, a partir del apoyo de distintas fuentes de información teóricas, así como los datos y conclusiones manifestadas de las observaciones directas y participantes que se han desarrollado en el Practicum.

La mayoría de los niños, son capaces de mostrar gestos que evidencian su intención comunicativa y la conciencia que tienen sobre el otro. En los primeros meses esta interacción se presenta únicamente con el adulto, con quien comparten actividades rutinarias como la alimentación, higiene, expresión de emociones... El adulto acomoda su conducta a las pautas innatas del bebé y sincroniza sus movimientos y gestos en una especie de "diálogo" que Bateson (1971), denomina "protoconversación".

Fogel (1977), señala que durante los tres primeros meses de vida, el bebé y el adulto se encargan de numerosas situaciones didácticas en los momentos de afecto positivo. Así, aunque el bebé no es capaz de sostener la mirada con el adulto hasta el infinito, el adulto se pasa casi todo el tiempo mirando al niño y aprovecha los momentos de atención de éste para realizar una serie de conductas que consiguen prolongar el período de atención (exageración facial, vocalizaciones, etc.).

Dando un paso más, Piaget afirma que la "intención comunicativa" aparece a lo largo del estadio sensoriomotor cuando el bebé es capaz de coordinar secuencias de conductas que van dirigidas hacia una meta. Constituyen ya la consecución de un objetivo que tienen intención de conseguir y como aún es físicamente y psicológicamente pronto para que puedan llevarlo a cabo con autonomía, el bebé exige la colaboración del adulto. Se demostró empíricamente que el bebé era capaz de realizar esta acción al final del primer año de vida.

En la terminología de Trevarthen (1979), estábamos ante una situación de "intersubjetividad secundaria", en la que la comunicación del bebé y el adulto no gira en torno a la relación entre ambos, sino en torno a objetos y situaciones externas. Sin embargo, Bruner se opuso a pensamientos como éstos, manifestando que la intencionalidad era muy anterior, y que desde el nacimiento, el bebé es capaz de realizar las distintas conductas que subyacen a un acto intencionalmente comunicativo, pero que es incapaz de secuenciarlas adecuadamente en relación a un objeto. Bruner no se arriesga a caracterizar la intencionalidad como innata, pero sí apuesta porque lo decisivo en el establecimiento de la intención comunicativa, es el hecho de que los adultos tratan

todas las conductas infantiles como si ya fueran intencionales, de modo que, el bebé comienza a usarlas de acuerdo con su uso en el contexto humano, social y cultural en el que se desarrolla.

Haciendo referencia a la comunicación, a los tres meses comienzan los denominados "gorjeos", sonidos guturales. A los seis meses producen los primeros balbuceos, "combinaciones de sonidos vocálicos y consonánticos que se repiten de forma melódica y entonativa". Alrededor de los nueve meses aparecen las primeras "protopalabras" como formas fonéticamente estables que se emplean en combinación con gestos. Por último, será alrededor de los doce meses cuando aparecen las primeras palabras.

Dando un gran salto, entre el segundo y el tercer año, gracias a la aparición reveladora del lenguaje y al juego simbólico, se produce un interesante avance en la comprensión de las emociones, sobre todo con las principales figuras de apego. Además de reconocer las emociones ajenas, los niños son capaces de empatizar, disposición humana que será fundamental en las relaciones socioafectivas que experimentarán con los adultos y con la posterior formación del grupo de iguales. Esta capacidad se produce a mediados del segundo año, cuando comienzan a encontrarse en contacto, cada vez con mayor frecuencia, no únicamente con la compañía del adulto, sino con la de otros niños. Por ello, es importante considerar el significado que comienzan a tener estas relaciones, su evolución y sus consecuencias.

Cuando el bebé se encuentra limitado en sus primeros meses de vida, solamente podrá tener contacto con otros si es el adulto quien le facilita el proceso. Desde los seis meses, el niño busca activamente la forma de llamar la atención del igual mediante la sonrisa, la mirada o el ofrecimiento de algún juguete. Estas experiencias son al principio muy cortas y con menor frecuencia, hasta que el trascurso del tiempo permite que las mismas interacciones ocupen una mayor línea temporal en la vida de los niños. Es, sobre los nueve meses, cuando aumenta dicha frecuencia y la intencionalidad que los niños muestran con sus iguales. Respondiendo así, a las iniciativas lúdicas de sus compañeros, ya son capaces de observarse y sonreírse mutuamente, de imitar las acciones del otro y también, de enfadarse. Hechos, que durante las prácticas se han manifestado, pudiendo comprobar que durante los momentos de juego, los niños se

comunican mediante las miradas, "el lenguaje particular" que manifiestan algunos de ellos o, por otro lado, con extensas oraciones que ya son capaces de formar. Asimismo, el enfado se produce durante los momentos de diversión que tienen como eje principal el uso de distintos juguetes. Siendo punto de conflicto, la posesividad que manifiestan sobre los mismos.

Siguiendo a Ignasi Vila (2005, 134), acerca de la referencia a Piaget sobre los estadios del desarrollo.

Si atendemos a la teoría de los estadios del desarrollo de Jean Piaget, se establece que *"hay tres factores que influyen sobre el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la coacción de las normas del adulto"*¹.

El primer factor, la inteligencia es el que da pie al desarrollo de los otros dos factores. En este proceso influyen por un lado, la maduración biológica del sujeto, así como el contexto en el que se desenvuelva. Este último es importante en el sentido de que influirá en ese desarrollo, los distintos estímulos que reciba el sujeto desde diferentes contextos.

Atendiendo al primer estadio, de los dos a seis años, "los niños son capaces de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, esto les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro. Sin embargo, no pueden aún realizar razonamientos abstractos, por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales. Esto hace que las vean como cosas concretas imposibles de variar, que se han de cumplir en su sentido literal. Estas normas son, además, exteriores a los niños e impuestas por los adultos, por lo tanto, la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía".

Esto es que, ante el desconocimiento del por qué de la norma impuesta, los niños no actúan sino acatándolas, sin ser capaces aún de actuar por su propia voluntad en este sentido. Así, en el aula de la Escuela Infantil pueden comprobarse estos hechos, cuando

¹ Cita extraída de: http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol2.html. (Desarrollo moral; la teoría de Piaget).

cada mañana son capaces de contar a sus compañeros en la asamblea, lo que hicieron ayer, lo que les ha pasado hoy o lo que harán el próximo fin de semana, pero no son capaces de razonar y entender el por qué de las normas que se establecen para la convivencia en el día a día. Entonces, sin discutirlos, son aceptadas. Asimismo, las relaciones sociales van a constituir un apoyo para que el niño aprenda poco a poco normas de conducta, distintas actitudes que ven reflejadas en sus compañeros, la propia cultura...

Desde el libro de Psicología evolutiva, se abarca también la conocida como "la fase de los terribles dos años". En dicha fase que Wallon calificó como de *"cabezonería u oposicionismo"* lo que comúnmente nosotros catalogaríamos como "rabietas", constituyen en esta etapa, *"una fase combativa en la que el yo se conquista al mismo tiempo que se opone"*. (Wallon, 1946, 115). El niño es tan consciente de sí mismo que así desea que se advierta para los demás. Empiezan a ser consciente entonces de que *"dentro de aquel cuerpecito se esconde ya todo un individuo, todo un sujeto, toda una personalidad"*.

Estas cabezonerías han sido muy comunes dentro del aula. Cabezonería al querer sentarse en una silla concreta y no otra, negarse a participar en cualquier actividad, enfadarse porque quieren el juguete que en ese mismo momento ha cogido otro compañero, etc. Estos momentos influyen, asimismo, en sus relaciones.

Las diferentes observaciones han puesto de manifiesto la capacidad que muestran algunos niños de dos años en un aula de Educación Infantil para comunicarse con sus semejantes. Así, estas relaciones fluyen con mayor facilidad en los niños que comparten aula y juego durante su tiempo libre, por el hecho de vivir en el mismo barrio o de ser familia. Siguiendo a Damon y Fuentes, en la primera infancia comprendida de los 0 a 2 años, estudios indican que "los niños pequeños inician y mantienen mas interacciones positivas con niños conocidos que con aquellos que son desconocidos. Además, eligen interaccionar con aquellos niños con los que establecieron buenas relaciones que con los que tuvieron algún tipo de conflicto. Por tanto, podríamos hablar de un tipo de amistad, ya que el niño elige con quien mantener un intercambio de juego y manifestar un afecto positivo".

En estos casos, la actividad de uno va a dirigirse siempre a la búsqueda de ese otro que considera afín y que constituye, una mayor referencia a la hora de relacionarse con él/ella para jugar o en el momento en el que deben realizar las tareas específicas de clase. Así, se sentarán junto a ese amigo que ya es especial, teniéndole como referencia a la hora de no saber cómo abordar la tarea. Pues, aunque en muchos casos demandan la colaboración de la maestra, también hay momentos dónde su atención se dirige hacia la acción del compañero para averiguar así, cómo éste está llevando a cabo la actividad.

"Siempre estamos hablando de una relación basada en la reciprocidad, se trata de una relación voluntaria y no obligada, basada en el gusto por estar juntos".

(Moreno, M^a C; 2005, 320).

En la mayoría de los casos estas relaciones son inminentes, puesto que el período de tiempo que los pequeños pasan en la guardería es muy amplio. Constituyendo que busquen la atención y la complicidad de los compañeros durante las mañanas de juegos y actividades.

Sin embargo, se tiene también en cuenta que durante esta edad, los pequeños aún no son conscientes, ni pueden llegar a entender el verdadero significado de la amistad y de todo lo que el desarrollo de la misma contempla. Es decir, la importancia del entendimiento de los sentimientos del otro, el compartir con el compañero, el saber perdonar, etc. Sí se evidencian, sin embargo, en sus actividades diarias como llegan a compartir juguetes o (en algún caso concreto), intentar dar consuelo a un compañero que lo está pasando mal, pero estas acciones no llegan a ser aún lo suficientemente complejas como, para que los pequeños lleguen a entender sus actos completamente, en primer lugar, y para que sean acciones que duren demasiado tiempo.

Por ejemplo, el hecho de compartir los juguetes puede conllevar una acción que los niños desarrollen muy bien algunos días, sin mayor motivo aparente que la tranquilidad del clima de clase y la diversión que experimentan, pero que sin embargo, otros pueden actuar de forma contraria. Así, manifiestan de buen agrado y con intención las ganas de compartir sus juguetes con el otro y, en ocasiones, preguntando si pueden coger el juguete con el que su compañero está jugando. Sin embargo, minutos después

de ese mismo día, pueden reclamar para así el preciado objeto que con anterioridad habían prestado.

La presencia del conocimiento sobre el otro y las relaciones entre iguales se fomentan dentro del contexto de la Escuela Infantil Ángel de la Guarda, haciendo a los niños partícipes en actividades que favorecen a su correcto desarrollo como persona que comienza a ser independiente, fomentando las buenas relaciones a través del respeto, el juego y la solidaridad. A través de la observación directa y participante las relaciones entre los niños, por lo general, son buenas. Salvo en algunos momentos puntuales más tensos que producen un efecto contrario en el desarrollo de las mismas, como el hecho de tener que prestar algún juguete, quitárselo al otro para recogerlo, repartir las fichas de trabajo, etc.

Estas relaciones marcan el inicio de lo que constituirá en un futuro que los niños sean capaces de establecer (dentro del grupo-clase), subgrupos de amigos con los que las frecuencias e intensidad de sus relaciones irán aumentando. Este primer contacto que se produce en las guarderías es importante para que el niño sea capaz de llegar al colegio y dar ese paso. Pues desde muy pequeño ya está acostumbrado a moverse y relacionarse con los demás, pudiendo establecer durante estos momentos, fuertes relaciones.

"El ingreso en un grupo de iguales supone un punto muy importante en el desarrollo de un niño, ya que en un importante grado ayudará a que se vaya conformando el autoconcepto de sí mismo"².

Diversos estudios corroboran (y aparecen así en libros como *Psicología Evolutiva, del desarrollo*), que a partir del año de edad, estas relaciones que permiten la interacción entre ellos, se sustenta en un primer grado en la imitación. Siendo capaces de imitar gestos o movimientos iguales a los que han observado en otro niño. Es cuando se puede asumir que a partir de este momento, los niños muestran predisposiciones para aprender y a partir de los dos años, además de producirse la imitación, son capaces ya de ofrecer (tanto al adulto como al igual), un intercambio de

² Cita extraída de: <http://www.psicologia-online.com/infantil/preparandonos-para-ser-padres/las-relaciones-sociales.html>. (Las relaciones sociales, la importancia del grupo de iguales).

información con sentido. Desde pedirle algo al adulto, hasta ser capaces de compartir juguetes con los compañeros.

El objetivo que se busca con la siguiente propuesta de intervención sobre las relaciones entre iguales es descubrir con más profundidad en qué medida éstas se desarrollan favorablemente a partir de una metodología y actividades concretas, con la finalidad de establecerlas positivamente entre todos los niños del aula.

"Educar, en Educación Infantil, es proporcionar situaciones de relación: Es preciso ofrecer al niño situaciones en las que viva y experimente el valor y el placer de descubrir juntos, de aprender juntos, de compartir y de cooperar con los niños y también con los adultos. Así se fomenta la socialización"³.

2. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención se pone en marcha en la Escuela Infantil "Ángel de la Guarda" en concreto, en el aula 8 de la misma, la cual ocupan los pequeños de dos años. Dicha propuesta, abordará un objetivo general que justifique la actuación, así como unos objetivos específicos que también serán relevantes dentro de la intervención.

Establecer finalidades concretas, requiere del apoyo de un contenido básico que se refleje en una dinámica, es decir, en unas actividades que se marcarán, unas competencias, recursos... que quedarán establecidos dentro de una temporalización y una metodología adecuadas.

Por tanto, se establece que los destinatarios de esta propuesta son los niños de dos años del centro.

2.1. Finalidades

Las finalidades de intervención que se comprenden e intentan conseguir se encuentran divididos entre el objetivo general y los objetivos específicos.

³ Cita extraída de: *Desarrollo de habilidades sociales en Educación Infantil*. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Atención a la Discapacidad Auditiva.

Como *finalidad general*, la finalidad de la propuesta es; conseguir la implicación del grupo-clase en las diferentes actividades, consiguiendo de esta manera, fomentar dentro de las relaciones, la interacción de aquellos niños más activos y participativos con otros compañeros que presentan dificultades para interaccionar y participar de las rutinas y actividades mismas que contemplan su grupo de iguales. Partiendo, a través de las distintas actividades, de una cooperación conjunta que promueva el respeto, la colaboración, conciencia del otro, la amistad y la diversión.

Esta finalidad cuenta con los siguientes *finalidades de carácter más específicos*:

- ✚ Hacer partícipes a todos los niños de las actividades planteadas.
- ✚ Fomentar un clima favorable a la colaboración.
- ✚ Establecer lazos de unión entre todos, contemplando especialmente, la implicación de aquellos niños que presentan más dificultades en sus relaciones.
- ✚ Hacer protagonistas a los que menos interaccionan con la ayuda de sus compañeros más activos.
- ✚ Respaldar, mediante el juego, los conceptos de respeto, ayuda, motivación y diversión para el aprendizaje.
- ✚ Controlar la desatención de algunos niños/as.
- ✚ Procurar la diversión de todo el grupo.
- ✚ Aplicar lo aprendido tanto dentro como fuera del aula.

2.2. Contenidos

Por tanto, atendiendo a las finalidades que se pretenden conseguir, los contenidos que se establecen para esta propuesta son:

- Participación de los destinatarios.
- Conocimiento del igual ante todas las situaciones.
- La motivación como aliciente para la participación y colaboración con el igual.
- La diversión como eje principal de todas las actividades.
- Fomento de aprendizajes significativos para el desarrollo del niño/a en su ámbito social.

- Conciencia del igual, mediante actividades que implican la colaboración.
- Adquisición de la importancia de la ayuda y respeto al igual tanto dentro como fuera del aula.

2.3. Metodología

Así, la *metodología* que se establece para el trascurso y correcto desarrollo de esta intervención llevada a la práctica, es una metodología activa, puesto que contempla la implicación de todos sus integrantes, procurando ser, asimismo, lo más flexible posible. Puesto que los niños son imprevisibles, la metodología o el planteamiento de las actividades estarán abiertas a cambios necesarios para su correcta ejecución.

La presente metodología debe permitir ritmos de trabajo cooperativos entre los niños y la figura que representaré como principal implicada en la línea de investigación y presente intervención.

Esta metodología dará pie a diferentes actividades dinámicas, las cuales contarán con una breve explicación para los niños. Haciéndoles ver lo que se va a trabajar durante el trascurso de las mismas. Las actividades se implantarán durante una semana entera, aproximadamente, en el centro infantil. Disponiendo de media hora para su explicación y elaboración. Por ello, cada día de la semana se destinará a la realización de una actividad.

Se desarrollan, por tanto, cinco actividades, una para cada día. De una duración de media hora, con el objetivo primordial de potenciar las relaciones entre los niños a través del juego.

Apartado especial merece la mención de las competencias antes de desarrollar las distintas actividades.

Tanto la Ley Orgánica de Educación como la Ley de Educación de Andalucía recogen en su texto la implantación de la metodología de las competencias básicas y el desarrollo de éstas en los discentes. La irrupción de las competencias básicas en nuestro sistema educativo es una realidad que actual mente está incitando al cambio en éste, a favor de la búsqueda y consecución de un aprendizaje más funcional en nuestro alumnado.

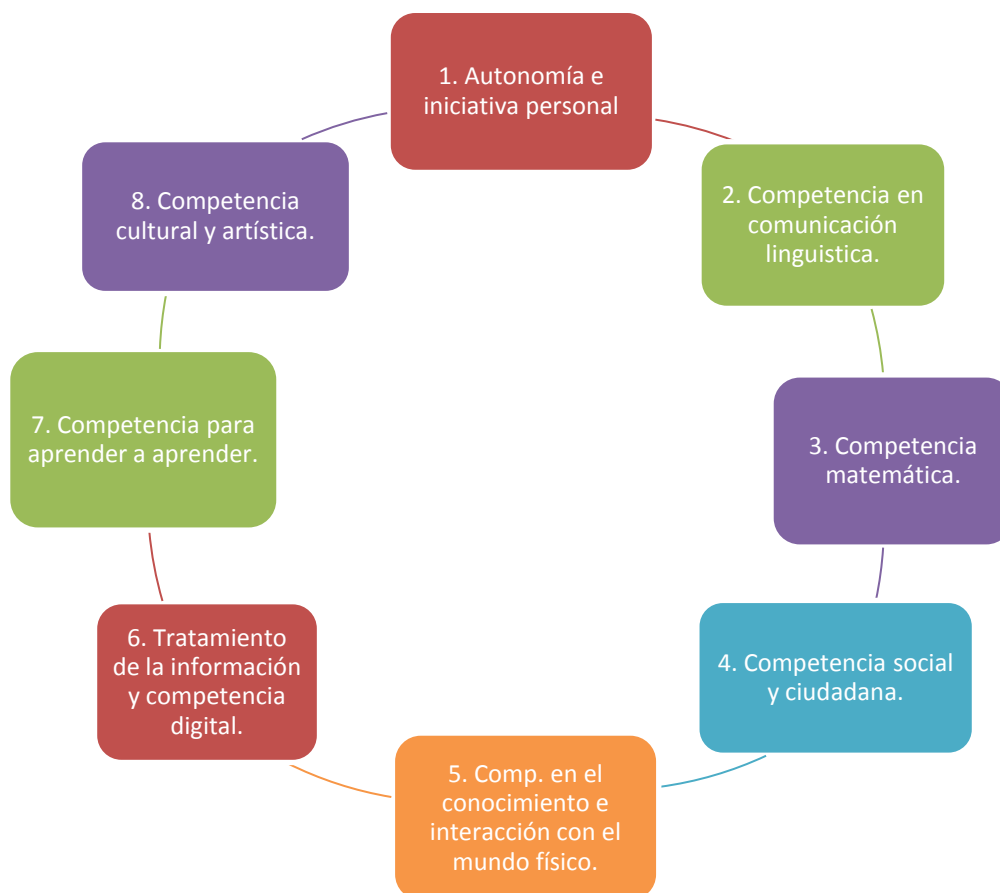
Sin embargo ninguno de los textos legales citados previamente recoge de forma explícita la consideración de las competencias en la educación infantil. Tan sólo se hace mención a la competencia comunicativa de los niños y niñas en esta etapa. Pero aunque la normativa aplicable en Educación Infantil no concreta su tratamiento en esta etapa, su inclusión se lleva a cabo de forma implícita en los enunciados que componen los bloques y las áreas de conocimiento.

Por competencias entendemos aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos necesitamos para la realización y desarrollo personal y la inclusión en la sociedad. Se adquieren y mejoran a lo largo de las diferentes etapas educativas y constituye la base de un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para adquirir las competencias tendremos que enfrentar a los alumnos a la resolución de tareas que estén relacionadas con situaciones de su vida cotidiana. Estas tareas o situaciones didácticas estarán basadas en los objetivos (una competencia puede estar relacionada con distintos objetivos), los contenidos de dichos objetivos, la metodología (en cuanto al diseño de actividades, ritmo de maduración de los alumnos, sus características, necesidades e intereses, el contexto donde se van a desarrollar).

Resultaría curioso pensar que no se tratan las competencias en Infantil, cuando precisamente es ésta la etapa donde se modelan los prerrequisitos necesarios para futuros aprendizajes de creciente complejidad.

Así, mediante el siguiente gráfico, se destacan las ocho distintas competencias básicas que se trabajan también durante la etapa de Educación Infantil, comprendiendo que para el correcto desarrollo de las capacidades de los más pequeños, es necesario trabajar, desde edades tempranas para la consecución de las mismas, a través de una metodología activa que permita la dinamización de las distintas tareas. Reforzando así, la motivación y predisposición de los pequeños al trabajo con el objetivo de alcanzar estas completas competencias.

Gráfico I. Competencias básicas.

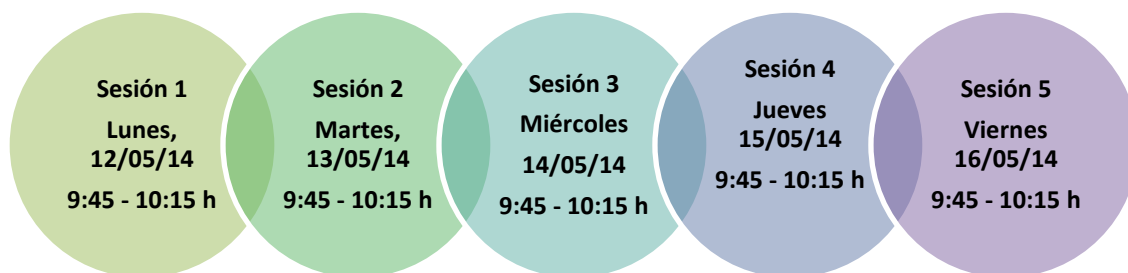


Fuente: *Blog. Gotitas de Cristal, Las competencias básicas en Educación Infantil.*
(AA.VV.,2009, 2)

2.4. Temporalidad

Así, atendiendo a todos los puntos anteriormente mencionados, se establecen, las cinco actividades presentes en este TFG, junto con el correspondiente cronograma de ejecución de las mismas. Se destinará media hora, tiempo suficiente para la realización de cada actividad. El horario establecido está abierto a cualquier cambio que fuese necesario.

Gráfico 2. Horario de actividades.



Fuente: Elaboración propia.

2.5. Actividades

❖ Actividad 1: *Torres de colores.*

En cuatro grupos de cinco niños cada uno, se les proporcionará los bloques de construcción que tenemos en clase para que construyan, entre el todo el grupo, una gran torre de diez bloques de colores.

Los grupos se formarán de manera heterogénea, procurando que los niños más tímidos queden repartidos en grupos con niños más sociables y comunicativos, con la finalidad de conseguir su implicación personal con la ayuda de los iguales.

Justificación: Con el desarrollo de esta actividad se pretende que los niños establezcan un clima favorable para el trabajo en equipo, puesto que éste será el responsable de conseguir la construcción de la torre.

Competencias básicas: Se fomenta la autonomía e iniciativa personal cuando, tras la explicación de presentación de la actividad, los niños comenzarán a construir dichas torres con iniciativa propia, siendo también ayudados por su grupo, lo que

fomenta, a su vez, el sentido de unidad y colaboración para que la tarea requerida tenga éxito.

Se encuentra presente la competencia que responde a la comunicación lingüística, puesto que son capaces de entender la explicación que se realiza por parte del adulto, así como la capacidad para emplear el lenguaje cuando se necesita del mismo para la formular distintas ordenes a los compañeros. Así, mediante el diálogo que establezcan para la construcción en equipo de la torre, se fomenta también la competencia social y ciudadana.

El desarrollo de la competencia de aprender a aprender se encuentra presente cuando se potencia este trabajo colaborativo que posibilita la interacción entre los niños. Asimismo, el uso del diálogo y la libertad de expresarse libremente mediante la actividad, permitirá que se vean reflejados los distintos estados de ánimo que presentan los niños. Como por ejemplo, aplaudir cuando hayan finalizado la torre con éxito.

Recursos: Aula 8 y bloques de colores para formar las torres.

Evaluación: Se tendrá en cuenta para la evaluación que cada grupo consiga el objetivo marcado a través de la cooperación y el trabajo en equipo. Mediante un proceso de observación se tendrá en cuenta la actitud de los niños y su participación en la actividad.

❖ Actividad 2: *El juego del espejo*.

Para la segunda actividad, se propone una tarea diferente, que trata más profundamente el tema de la psicomotricidad. Se propone, por ello, la realización del *juego del espejo*. Consiste en colocar a los niños por parejas y que se sitúen uno delante del otro. Una vez que las posiciones están tomadas, se realizan distintos movimientos, (poner las manos en la cabeza, mover los pies, saltar, alzar los brazos...), con el objetivo que su pareja (su reflejo en el espejo), repita lo mismo que hace su compañero/a.

En un principio, la elección de la pareja con quien podrán hacer dicho juego, será libre, es decir, los propios niños serán los encargados de escogerla. Así, se podrá observar con quién prefieren ellos participar en el juego.

Justificación: Se persigue con esta actividad, comprobar cómo son los propios niños quienes eligen a su compañero de juegos, observando la popularidad de algunos o el "rechazo" que puede suceder con otros entre sus iguales. Así como, observar de qué manera actúan y se relacionan entre ellos con la ejecución de una actividad más dinámica.

Competencias: Se refuerza la competencia en comunicación lingüística, que responde a las interacciones que los niños pueden utilizar para el correcto desarrollo del juego. Reforzando sus actuaciones con opiniones personales, reflejo de sus sentimientos, etc. Se comprende el uso de las normas del juego, que serán necesarias para que los niños sepan cómo se irá procediendo.

El reflejo de sus sentimientos y la libertad para que expresen lo que sienten en el momento, constituye una parte importante de la competencia aprender a aprender.

Recursos: Como recursos fundamentales no se necesitará de la utilización de ningún recurso material, además del aula, puesto que para la realización de la actividad solo será necesaria la presencia de su tutora, la mía y la de los propios niños.

Evaluación: Se evalúa en la presente actividad, la implicación de cada uno de ellos, su relación y capacidad para comunicarse con el compañero/a, así como la capacidad de seguir la figura del adulto como guía para la realización del juego.

❖ Actividad 3: *Juego simbólico.*

A partir de los juguetes que representan distintos alimentos y utensilios para comer, vamos a simular que tenemos que poner la mesa (como lo hacen los papás, incluso ellos mismos cuando colaboran en casa), para comer. Así, se buscará que en pequeños grupos los niños se ayuden unos a otros para conseguir el objetivo final: preparar la mesa para la comida.

Justificación: Conseguir, además de la colaboración entre los iguales haciendo que trabajen de forma cooperativa, que actúen imitando el rol de los adultos. Así, la realización de esta actividad puede fomentar la iniciativa del niño/a para hacer la tarea en también en casa.

Competencias básicas: Con esta actividad se ponen en juego competencias como la autonomía e iniciativa personal cuando actúan, una vez que conocen lo que tienen que hacer, de manera autónoma, compartiendo con los iguales y trabajando en equipo para conseguir la tarea propuesta.

La competencia en comunicación lingüística se fomenta y a la vez llega a ser necesaria para dar pie a ese trabajo colaborativo, entendiendo que los niños se comunicarán con el igual para hacerle saber de qué manera se realiza la tarea o si se está desarrollando de la forma correcta o no. Asimismo, los posibles diálogos que se establecen entre ellos con la propuesta de esta actividad de juego simbólico, se contemplan dentro de la competencia social y ciudadana, que promueve la comunicación y los intercambios de opiniones con el igual. Favoreciendo la aparición de conceptos dados como; pedir las cosas por favor y dar las gracias.

Por otro lado, los niños acentúan su competencia para aprender a aprender de forma que esta actividad permite la cooperación e implicación de todos, facilitando la interacción entre ellos.

Recursos: La propia aula, junto con los juguetes y las mesas y sillas que serán necesarias para la labor que conlleva esta actividad.

Evaluación: Se evalúa la participación e implicación con la tarea asignada y con los propios compañeros, así como el cuidado del material y la consecución del objetivo a través de la coordinación de los más pequeños.

❖ Actividad 4: *Abrazos en cadena.*

La siguiente actividad que pude extraer del PDF *Juegos colaborativos de estima* me pareció muy acertada para los niños. Todas las que se proponen apelan a la colaboración, el trabajo en equipo, la participación de todo el grupo, etc., pero ésta, de forma más directa, conciencia al niño/a de la presencia del igual y del sentido de mostrarle a éste, afecto.

Para comenzar con la actividad, todos los miembros del aula nos sentaremos en círculo. Se dará una explicación de lo que se va a realizar y se necesitará de la colaboración de un voluntario/a para poder reflejar a los compañeros en qué va a

consistir este juego. El sentido del mismo es que, colocados en ese círculo, los niños tengan la oportunidad de abrazar a su compañero de al lado mientras entre todos se dicen las siguientes palabras: "aprieta, aprieta, corazón de galleta:". Las distintas palabras que configuran una rima a sus oídos, servirán como aliciente para la motivación. Procurando que el efecto que se consiga, sea que todos los niños se muestren ilusionados y participativos ante la nueva actividad. Esta permite, a su vez, mi propia colaboración y la de su tutora, por lo que estaremos (de manera más directa), procurando despertar ese interés de cara al presente juego.

El juego se presenta como alternativa a una anterior actividad propuesta. Antes de iniciar la semana de actividades con los niños, la cuarta actividad pensada era la de esconder por el aula los juguetes más comunes para ellos, con la finalidad de que en pequeños grupos, los pequeños tuviesen que buscarlos. Al analizar la propuesta, obtuve como resultado que no iba a ser viable, puesto que en el aula hay pocos lugares disponibles donde esconder los objetos de manera adecuada, además de que sería complicado conseguir que los pequeños no mirasen donde iba a esconderlos. Por otro lado, dudaba de la organización en grupos, la cooperación y si iban a entender y saber cómo proceder con dicho juego. Así, pues decidí modificar esta actividad por los *abrazos en cadena*.

Justificación: La finalidad de este juego es evidenciar cómo los niños de dos años muestran su afecto hacia los iguales. En la práctica, es indiscutible que la demostración de afecto hacia el adulto, se produce. Sin embargo, en ocasiones, es más difícil que este hecho se produzca entre los propios niños. Por tanto, se procura conseguir esta demostración de afecto mediante abrazos o besos que estén respaldados por las palabras adecuadas. Tanto por la rima que se establece en el desarrollo del juego, como por la implicación y motivación que las personas adultas que se encuentran con ellos podrán ofrecerles. Así, es importante la participación de todo el grupo.

Competencias: Se desarrolla la competencia social mediante la realización del juego conjunto, del trato con el grupo completo de clase y de la demostración del afecto hacia el compañero, indiscutible también dentro de una sana educación en valores.

Recursos: Aula de trabajo y la participación de todos los implicados en la actividad.

Evaluación: Se toma especial atención a la capacidad de los niños para comunicarse con sus compañeros y conseguir desarrollar con éxito la actividad. Asimismo, la participación será también necesaria e importante para la evaluación de este ejercicio.

❖ Actividad 5: *Reflexionemos sobre lo que vemos.*

Los niños se sitúan en asamblea, mientras se procede a enseñarles distintas fotografías e ilustraciones dónde se reflejen las relaciones de amistad, compañerismo, solidaridad... entre los principales personajes que saldrán en las mismas. De este modo, se perseguirá posteriormente el poder compartir ideas con los niños. A través de diversas preguntas, se buscará su participación e implicación con aquello que ven reflejado en las imágenes.

Justificación: La explicada actividad se realiza con la finalidad de que a través de imágenes que sean divertidas para los niños, se pueda reflexionar, (como cuando se cuentan las moralejas en un cuento), acerca de lo que se refleja en las fotografías. Se busca detectar hasta que puntos los niños son capaces de explicar lo que ven, sin la intervención del adulto, como afirmaba Vygotsky (zona de desarrollo próximo), y hasta dónde pueden llegar, una vez que el adulto ha intervenido (zona de desarrollo potencial).

Competencias: El carácter de esta actividad impulsa al desarrollo de la competencia lingüística al tener que comunicarse para expresar qué es lo que están observando, respetando también (como ya están acostumbrados a hacerlo), los turnos de palabra y el guardar silencio cuando otro compañero/a está hablando. La competencia social y ciudadana se fomenta, debido a que la actividad incrementa el diálogo e intercambio de ideas entre todos, dando importancia a los sentimientos o toda información relevante que el niño quiera compartir.

Asimismo, la competencia aprender a aprender se encuentra presente en la medida en que los niños son capaces de evidenciar lo que sienten al observar dichas imágenes, al ser consciente de que otro compañero/a también puede expresar sus emociones, y de manera distinta. Esta actividad, brinda la oportunidad de descubrir y aprender en conjunto, promoviendo la participación de los niños.

Recursos: Además del aula, las diferentes fotografías deben reflejar distintos ejemplos de interacciones entre las personas con el objetivo de que los niños observen y expresen todo aquello que les sugieren las imágenes.

Evaluación: Se evaluará la participación del grupo-clase, así como la capacidad de cada niño para expresar lo que en la fotografía se está viendo. De igual manera que se tendrá en cuenta la habilidad para responder a las distintas preguntas que puedan formularse sobre el contenido de la imagen.

2.6. Evaluación de la propuesta

Actividad 1: tras la realización de la primera actividad con los niños se consigue comprobar que todo el grupo clase, dividido en grupos pequeños de cinco niños, es capaz de llegar al objetivo marcado, que no es otro que la construcción de una torre de diez bloques en total.

Anterior a ese paso, la distribución de los niños en grupos se consigue de forma satisfactoria. Su implicación en la actividad queda manifestada desde que tiene lugar la explicación de la misma. Los niños permanecen atentos y en silencio, escuchando las instrucciones.

La resolución de la actividad se consigue con éxito y son, ellos mismos, los que entusiasmados al completarla, me van comunicando con ilusión que ya han concluido y han conseguido montar la torre.

Destacaré el hecho de que al ser esta la primera actividad, me encontraba más nerviosa. Este motivo añadido, dificultó el poder estar pendiente al cien por cien de todos los grupos. Con veinte pequeños en total, fui animando a participar a aquellos que son más tímidos y en general, participan de manera menos activa en todas las actividades del aula. Pero la tarea se volvía más complicada cuando, a medida que me encontraba animándoles, algún pequeño llamaba mi atención porque ya había terminado o porque había algún compañero quitándole el bloque de construcción.

Así, estos fueron los únicos incidentes transcurridos en la prueba. El posterior desarrollo de la misma, fue muy satisfactorio, desde el inicio donde permanecieron atentos a la explicación, hasta el final, cuando todos los grupos consiguieron el objetivo.

La observación e implicación personal con el grupo, hizo posible comprobar cómo se habían sentido los niños. Percibí una respuesta positiva, cooperando desde que se les inicia, con motivación, en la tarea explicada. Mientras en grupos van construyendo la torre, les observo ilusionados y participativos, comunicando al finalizar lo que han conseguido realizar. Estas reacciones sucedieron de manera general, salvo excepciones como las de P, E y Elo. Aunque consiguieron participar más cuando se le insistía a ello.

Las condiciones en las que se desarrolla la actividad, favorecen a la involucración, participación y disfrute de todos al realizarlas con sus compañeros de aula, acompañados de la figura de su tutora y de la mía propia (establecida una relación satisfactoria desde hace meses). Es decir, el abordar el juego junto con personas cercanas a ellos, en un entorno conocido, facilita el ejercicio.

La evaluación en general fue positiva y las finalidades se consiguieron salvo cuando, en concreto, una niña presentó dificultades para hacer la tarea de manera conjunta y cooperativa, puesto que quería realizarla por sí misma y se resistía a que algún compañero le arrebatase los bloques de colores. Fue el único incidente que se desarrolló durante la realización del juego. Al repartir las piezas de los bloques a los grupos, en uno de ellos, se presentaron problemas cuando una de las pequeñas se apoderó de todos los mismos. Acumulándolos en sus manos, y tras repetidos "es mío" no quiso compartir con los demás para que la torre se construyese entre todos, despertando así, el enfado de algunos miembros del grupo. Ante esta reacción, su maestra decidió castigarla sin participar en la actividad.

A modo de cierre, la primera actividad, a pesar de los nervios iniciales, transcurrió de forma muy positiva, demostrando con su ejecución, de manera general las finalidades que se perseguían: construir un clima favorable que permita la cooperación entre los niños, potenciando también la autonomía personal. Potenciar sus relaciones mediante el juego y su libre expresión, al conseguir comunicar, contentos, cuándo han finalizado con la tarea. Fue grato comprobar que se mantenían atentos y prestaban atención a mis palabras, comprendiendo las mismas para el desarrollo del ejercicio. Asimismo, satisfactorio fue ser consciente de que ante todo, se divertían.

Tras la realización y análisis de la primera actividad, como propuesta de mejora añadiría el hecho de estar más pendiente de cada grupo de manera individualizada. Así podría motivarles a que todos realizaran la actividad, sin que ninguno de ellos tuviese una participación demasiado pasiva. Así, se procuraría la participación de todos los niños sin excepciones.

Por otro lado, sería necesario darle más importancia al hecho de que es una actividad conjunta que deben hacer entre todos, para que no se produjese el incidente que ocurrió. Así, recalcando la importancia de participar y compartir con el compañero, se podría utilizar la figura de dos niños que participen activamente para servir de ejemplo a todos los demás. Es decir, tras la explicación teórica de lo que se tiene que hacer, se demostraría a través de la participación activa de dos compañeros cómo se hace. Cuando los niños se ven reflejados en sus iguales, el mensaje suele captar más atención.

Añadir dificultad a la actividad también podría ser una mejora. Decidí que la construcción fuese de diez bloques, porque cuando han jugado con ellos en clase, no observé que todos fuesen capaces de construirlo, pero con la facilidad añadida de trabajar en grupo, podría haber desarrollado un juego más complejo.

Actividad 2: La segunda actividad, *el juego del espejo*, se desarrolló de manera satisfactoria si tenemos en cuenta únicamente el objetivo que persigue el juego. La imitación de otra persona que actúa como espejo. Se consigue porque los niños realizaron el juego conmigo, actuando por tanto como el espejo donde todos se reflejan, pero la finalidad era distinta.

Se debía trabajar por parejas. Al constituir un número par en clase, se facilitaba la tarea de emparejarles sin que ninguno se quedase solo. La actividad comenzó con una explicación de lo que íbamos a hacer. Tras la misma, saqué a un compañero para que realizase unos ejercicios conmigo y así todos pudiesen ver cómo se realizaba dicho juego. Después de la demostración y tras asignar las parejas, les animé para que realizaran los movimientos tal y como habíamos hecho minutos antes. Pero, la finalidad de que trabajasen conjuntamente no se consiguió, puesto que me miraban a mí para realizar los movimientos, no reparaban en el compañero y no se pudo conseguir que uno de ellos tomase la iniciativa para actuar como espejo. Así, al observar lo que sucedía, mi

tutora me recomendó que actuase yo misma como espejo. Me coloqué delante de ellos y de esta forma seguían mis movimientos y se divertían con el juego. Me di cuenta entonces que el esfuerzo que requería la actividad era demasiado para que, siendo tan pequeños, pudiesen realizarlo.

Es entonces que, prestando atención al juego, se consigue la participación de todo el grupo clase, contando con su diversión durante la media hora de actividad. En sus caras se aprecia dicha diversión, mientras sonrientes, se encuentran dispuestos para hacer todos los movimientos que voy realizando. Al mismo tiempo que, por ejemplo, levanto los brazos o giro la cabeza, voy acompañando la ejecución de los mismos con palabras motivadoras que faciliten la participación. El juego es acogido con mucha rapidez y de buen agrado por los niños. Tanto así, que al finalizarlo y preguntarles si les ha gustado, responden contentos con un enérgico "sí".

A pesar del clima favorable y la participación y diversión de los pequeños, es innegable que la finalidad más importante no pudo conseguirse mediante este juego, que no era otra que la colaboración y conciencia de la presencia del igual para así, seguir sus pasos en esta actividad conjunta.

Así pues, en lo que respecta a la evaluación y competencias. El hecho de fomentar la competencia comunicativa se consigue cuando los niños son capaces de entender el mensaje del adulto y ejecutar los distintos movimientos, pero en este caso, el uso del lenguaje no se utiliza entre ellos mismos. Aún demasiado pequeños, lo único que comunican en su entusiasmo, lo hacen a través de risas y gritos de emoción.

Por ello, en cuanto a la manera de entender y seguir la figura del adulto para su realización, la finalidad se ha conseguido, pero el objetivo no puede estar completo, puesto que la parte fundamental referida a interacción, no se ha podido lograr. Por este motivo, la evaluación de la actividad contaría únicamente con aquel apartado que se ha conseguido. A partir del problema, ¿qué podría mejorarse? pues, a partir de la diversión que ha generado el juego del espejo, buscaría más opciones para poder implicar más a los niños, y sobre todo, fomentar las relaciones entre ellos.

Un juego que fuese parecido y que diese resultado. Se podrían utilizar los materiales del aula de psicomotricidad. Los aros o pelotas, por ejemplo. Haciendo

pequeños grupos, cada niño podría realizar distintos movimientos con el objetivo de que sus compañeros le imitasen. Se reforzaría así la autonomía personal de cada uno de ellos y la posibilidad de cooperación del resto del grupo. El objetivo, así, sería el que se ha pretendido con la actividad realizada en la propuesta.

Asimismo, el cambiar de aula podría ser motivo de diversión extra (puesto que no es visitada con mucha frecuencia) y de motivación para los niños realizar en dicha aula estos juegos. Así, las posibilidades de juego que ofrecen el aula, darían pie a realizar más actividades e incluso, dejar tiempo libre para que los pequeños jueguen y se relacionen libremente.

Se buscaría, por tanto, una mejora sobre todo en la elección del juego. Hay que tener muy en cuenta la edad de los niños y su capacidad para entender y poder realizar las actividades. Es por eso que *el juego del espejo* realizado no pudo conseguir la principal finalidad que se perseguía. Aún son pequeños para organizarse y mantenerse junto con el compañero sin desviar su atención de él/ella y realizando los mismos gestos. Por el contrario, cuando la estrategia se cambió y tomé el papel principal sí respondieron efusivamente y con efectividad, puesto que con dicho cambio, ya disponían de una figura fuerte de referencia a la que poder seguir e imitar.

Actividad 3: Esta tercera actividad, tras los nervios previos pasados y los errores durante los dos anteriores ejercicios, es la que mejor consigue desarrollar y conseguir las competencias y objetivos propuestos desde el principio.

Se muestran tan receptivos e ilusionados como siempre. Es un hecho positivo que hasta ahora, lo mostrado con las actividades les entusiasmen. Así, se consigue una buena participación general. Sentados en asamblea, los niños esperan a que recopile el material necesario. Cuando me sitúo frente a ellos con el baúl lleno de estos juguetes esenciales, su gesto sorprendido y su general silencio, facilitan la explicación del ejercicio. Antes de inducirle a la práctica, donde realizaremos un juego de simulación en el que tendrán que actuar como adultos que preparan la mesa para comer, les pregunto si esto mismo lo hacen en casa, ayudando a papá y a mamá. Cuando contestan con un enérgico "sí", comenzamos a compartir opiniones sobre lo que es necesario poner en la mesa o no y qué alimentos vamos a colocar nosotros en la misma.

Así, el diálogo se produce entre nosotros y colaborando en equipo, se decide que es fundamental poner cubiertos, platos y vasos para beber. Después, sorpresivamente, mientras saco los alimentos del baúl les voy preguntando equipo por equipo; "-¿Qué vamos a comer? -¡Lechuga! -¿Lechuga? Está bien, colocamos la lechuga en la mesa. ¿Podemos coger una pera para el postre? - ¡Sí!"

De este modo, se levantan y cada uno de ellos (dentro de su equipo correspondiente), va colocando lo que necesitamos en la mesa. El hecho de interactuar antes y mientras realizan la tarea, la hacen más divertidas que si esta solo contase con una breve explicación y directamente se colocase la mesa, sin hablar, ni interactuar entre nosotros. Consiguiendo así, que la implicación y diversión de los niños sea menor.

El clima favorable, posibilita la participación de todos. En esta ocasión no transcurre ningún "accidente" como el acontecido durante la realización de la primera actividad, donde B no facilitó la cooperación con su grupo, al quedarse con todos los bloques de construcción. Ahora, la mejora en la organización facilita que cada uno se encargue de aportar su grano de arena para conseguir el objetivo marcado, sin peleas ni discusiones. Por ello, los niños se sienten cómodos, relajados y dispuestos a la participación. La gran ventaja que tiene el realizar actividades con ellos es que hacer cualquier cosa nueva y diferente, supone un plus de motivación y agradecen (mostrándolo muy activamente), la proposición de nuevos juegos.

Así, tras conseguir la finalidad a través de la buena práctica y desarrollo de competencias, apuntaría como mejora conseguir más iniciativa personal por parte de los niños. Se produjo durante la sesión, pero estaría bien ir un paso más allá.

Actividad 4: La cuarta actividad, sufrió una modificación antes de ponerla en práctica. En principio, el juego pensado requería de la utilización de los materiales del aula, para esconderlos en la misma. Con la finalidad de que los niños encontrasen esos juguetes. Cuando el día de poner esta actividad en práctica se acercaba, observé que en el aula disponía de poco espacio para hacerla, que no podría ocultar a los pequeños los materiales que iba a esconder en tan poco espacio y que iba a resultar complejo organizarnos por grupos para buscar los objetos sin demasiado alboroto. Así, pues consulté diversas actividades que poder plantear.

Me decanté por la actividad más acertada que encontré para trabajar en las relaciones de los niños. *Abrazos en cadena*, está pensada para situarles en círculo y mientras se dice en voz alta las siguientes palabras: "aprieta, aprieta corazón de galleta" abrazar fuertemente al compañero que tenemos al lado. Mediante esta actividad, los pequeños trabajan el significado de la amistad y la importancia del abrazo.

El juego transcurre con mucha fluidez. He de decir, que sentía temor por el hecho de que alguno de ellos no quisiese colaborar y se negase a abrazar a su compañero, pero sorprendiéndome, todos, sin excepción, participaron de buen agrado. Este aspecto, unido con sus risas y diversión fue totalmente satisfactorio. El situarnos en círculo, facilitó el hecho de, un vez finalizada la actividad, poder seguir con otras más variadas que hemos realizado en clase. Así, sentados nos divertimos realizando ejercicios de coordinación en grupo, además de introducir el uso del *aro* para hacer más juegos.

Esta casi media hora entretuvo a los niños y les hizo sentirse cómodos con los demás, que era una de las finalidades que se perseguían. Se implicaron activamente, disfrutando de la actividad propuesta, así como de todas las que a continuación, hicimos.

Se vieron avances significativos y al menos, durante estos momentos, las relaciones se desarrollaron de manera fluida. Se reflexionó además sobre la importancia de mostrar afecto al compañero y no pelearnos por cosas que no merecen la pena, como pelearse por un juguete.

Personalmente, esta fue una de las actividades con las que más disfruté también y creo que tuvo más calado en los niños, a mi parecer. Me gustaría (como propuesta de mejora) que se recalcase el hecho (días después) de lo bien que lo hicieron, cómo se portaron y la importancia que esto tiene en sus relaciones. Que así es como debemos mostrarnos y portarnos siempre con los compañeros.

Actividad 5: La última actividad que constituye el cierre de esta semana de interesantes propuestas y reacciones, fue llevada a cabo y aceptada por ellos de manera gratificante, también como las anteriores. En general, he de decir que no puedo quejarme de la participación, motivación e implicación de los niños a la hora de aceptar y entender las reglas de las distintas actividades.

Para la última sesión, la actividad propuesta es más tranquila que las anteriores. En este caso, dispuestos en asamblea, les explico a los niños que hoy voy a mostrarles diferentes imágenes y ellos tendrán que decirme lo que ven en ella. La finalidad es, a través de la participación e intercambio de ideas, ver hasta qué punto los niños son capaces de enfrentar la actividad sin ayuda (zona de desarrollo próximo) y hasta donde serán capaces de llegar con la intervención del adulto (zona de desarrollo potencial).

Al mostrarles la primera imagen, sonríen sorprendidos. "-¿Qué veis aquí?" -¡Una niña! -¿Solo una? - Hay dos. -¿Qué tienen en las manos, qué están haciendo? - Una muñeca". Escucho que dicen de lejos. Con ayuda, logran decirme que las niñas se están peleando. Después de decirles que no debemos hacer eso con nuestros compañeros y amigos, paso a la siguiente imagen, donde otros niños juegan contentos. Con este ejemplo, se les explica que así es como debemos jugar.

Las imágenes se van sucediendo hasta contemplar todos los dibujos. Iniciando la actividad con la primera (con una imagen negativa), hasta el final, donde se va mostrando justo lo contrario. Así que durante unos veinte minutos aproximadamente, compartimos las primeras impresiones que obtienen al visualizar los dibujos, junto con las reflexiones que sobre las mismas pueden hacerse.

La sesión ha transcurrido bien y no ha habido altercados entre ellos. Normalmente, saben que deben respetar el turno de palabra cuando algún compañero está hablando, aunque en más de una ocasión se les tenga que volver a recordar. A pesar de eso, intervienen ordenadamente, estimulados por la visión de los nuevos dibujos. Esa ilusión se ha reflejado en cada actividad. Pues como niños, ante lo nuevo y divertido reaccionan positivamente.

Para la mejora de la actividad, habría que conseguir la colaboración de todo el grupo clase, aunque es una tarea más compleja en niños tan pequeños. Pues, a no ser que se les preguntase o alentase para intervenir uno por uno, es difícil que veinte niños participen activamente en una tarea como esta.

Aún no sabía cómo iban a reaccionar los niños ante esta actividad, así que ahora que se ha realizado, podría decir que incluiría más imágenes que mostrarles. Un término medio, que por un lado no sean pocos dibujos, ni lleguen a ser demasiados. De esa

forma, no se cansan con tanta facilidad. Así pues, una mejora donde la participación sea total, podría sucederse de la siguiente forma.

Sentados cada uno en sus sillas, se coloca una imagen delante de ellos. Primero, de manera individual (para que todos sin excepción, participen), se les pregunta qué es lo que ven, por qué aparece eso en las imágenes, etc. Una vez que todos hayan intervenido, se puede realizar un resumen (también preguntándoles a ellos), de lo que hemos visto en los distintos dibujos. Esta sería una posibilidad para que la participación fuese mayor.

De manera general, las cinco actividades realizadas han supuesto una gran satisfacción. Había muchos nervios previos a la realización de las actividades. ¿Saldrían bien?, ¿cómo reaccionarían los niños?, ¿colaborarían conmigo?, ¿les divertirían las actividades? muchas preguntas y temor de que no saliese bien. A pesar de eso, también me decía que los errores permitirían después mejorar todo lo que fuese necesario y si hubiese habido tiempo suficiente, estas propuestas de mejora también se habrían llevado a la práctica.

Para tener constancia de los resultados obtenidos en las diferentes sesiones con los niños, ha sido pertinente tras la observación de los distintos ejercicios, recoger (mediante registros de observación), todos los detalles que han permitido relatar qué ha ocurrido en el aula, cómo se han desarrollado las actividades, de qué manera han respondido los pequeños, etc.

A modo de síntesis, la metodología activa y flexible frente al comportamiento de los pequeños, ha permitido la consecución de las finalidades establecidas antes de la puesta en práctica de la propuesta.

Mediante los registros obtenidos y la explicación en el presente trabajo, del desarrollo de las actividades, así como de la evaluación de las mismas, se observan distintos aspectos conseguidos:

- Participación e implicación del alumnado, mediante la motivación y correcta ejecución de los ejercicios planteados.

- El clima favorable de juego, ha permitido (sobre todo en la cuarta actividad; *abrazos en cadena*), establecer lazos de unión entre todos los niños, pues distribuidos al azar, pudieron manifestar mediante besos y abrazos, el afecto también con aquellos compañeros con los que no tienen tanta relación.

- A través del juego, se han establecido relaciones forjadas en el respeto mutuo y la solidaridad. Compartiendo momentos de diversión.

- Se ha procurado que esa diversión sea el motor que impulse a la participación del grupo-clase.

La metodología para la propuesta, ha conseguido que mediante las actividades realizadas, se consigan las principales finalidades que se perseguían desde un principio. Asimismo, las necesidades de mejora, se hacen también evidentes:

- Necesidad de que el grupo clase por entero (a falta de varios niños menos activos y participativos), participasen. Aunque sí es cierto que se ha conseguido por parte de la mayoría, no todos los pequeños han intervenido de la forma esperada.

- Igualmente ligado al punto anterior, la mejora debería conseguirse entonces en la participación de todos por igual, así como de controlar la desatención de aquellos niños que no participan de manera habitual en las rutinas del aula.

Es por ello que, descartando estas necesidades que no pudieron completarse en la semana de la propuesta, el resto de finalidades perseguidas (ya mencionadas) y las competencias que se querían desarrollar, se han obtenido de manera satisfactoria. Así como los resultados que se esperaban tras la realización de las actividades. De este modo, puedo afirmar que estoy muy satisfecha por lo conseguido y porque tanto los niños (con su participación y disposición), como Maite (por su ayuda y apoyo), han permitido que los objetivos marcados se consiguiesen casi por completo.

3. Conclusiones

Con el presente trabajo se han abordado, desde la perspectiva personal y de diferentes autores, cómo surgen las relaciones entre iguales en niños de dos años,

respaldadas por el mismo desarrollo que el sujeto consigue desde su nacimiento hasta la edad que se contempla en la investigación.

Estas relaciones se inician desde un primer momento con aquellas personas con las que el niño tiene un contacto directo y diario. En los primeros meses, esas relaciones pueden establecerse únicamente con los adultos. Acostumbrado el bebé a percibir y conocer las voces de sus familiares más cercanos ya desde el vientre materno, sus respuestas e interacciones se hacen fuertes desde ese primer contacto, ayudando para ello el especial vínculo que se crea entre la madre y el niño. Es por eso, que pese a no ser capaz de establecer aún un proceso comunicativo propiamente dicho, ni tampoco ser capaces de sostener la mirada por largo tiempo, como anuncia Fogel (1977), el bebé ya es capaz (desde su corta experiencia), de compartir momentos con el adulto en sus primeros meses de vida.

Así, cuando su desarrollo avanza, el niño será capaz de expresar al adulto que está interesado en algún objeto concreto. Esta acción se ve perfeccionada con la aparición de las primeras "protopalabras" que el bebé acompaña con gestos. Lo que les permite perfeccionar su intención comunicativa.

En definitiva, lo que niño (y el adulto en su constante contacto), van viviendo es la consecución de su propio desarrollo cognitivo y motor. Lo cual facilita y perfecciona con el tiempo la frecuencia e intensidad de sus relaciones.

Pero, ¿cuándo podemos hablar de las primeras relaciones con los iguales? Cabe mencionar que estas no pueden surgir hasta que el niño no se encuentre en contacto con otros. Pueden surgir en cualquier contextos, aunque dichas relaciones se ven favorecidas durante su primera etapa cuando empiezan a asistir a la guardería. Se inician aproximadamente desde el primer año, pero no es sino hasta que no alcanzan el segundo, cuando estas relaciones dan un gran paso.

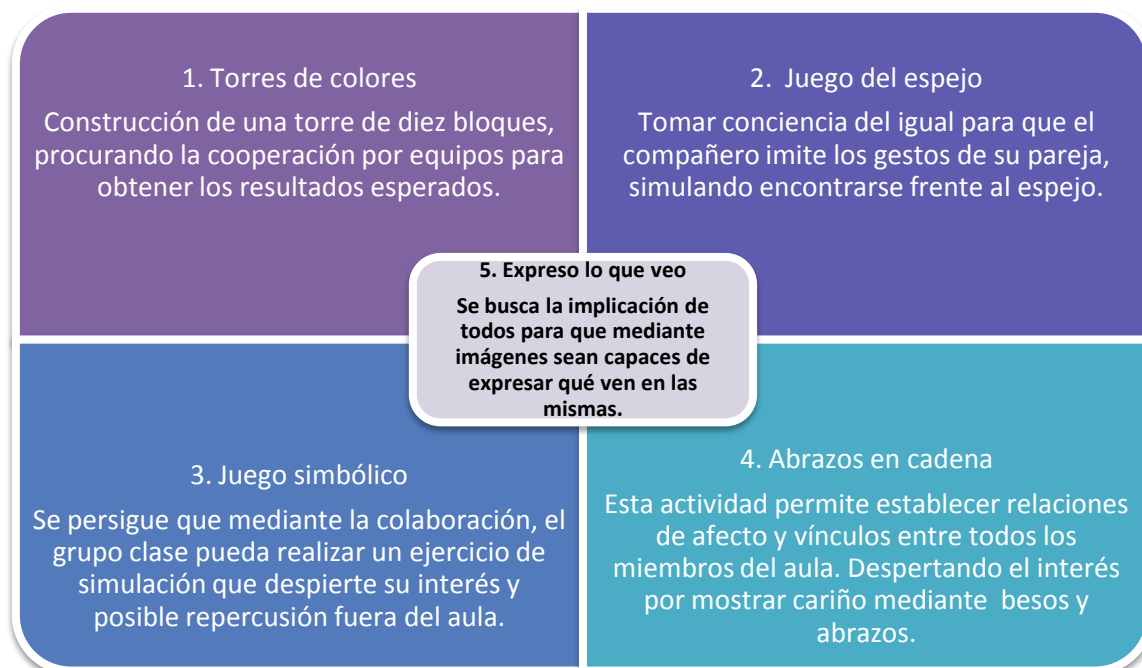
Es aquí cuando los niños son conscientes de que comparten su espacio con otros. Se producen las primeras relaciones verdaderamente afectivas. Ahora, son capaces de comunicar a ese compañero cómo se sienten, que es lo nuevo que han aprendido, mostrarle juegos y juguetes. Implicando ese hecho, que surjan esos conflictos desencadenados por la posesión de los mismos, pero una inmediata respuesta también al

ser capaces de compartir con el otro. Siendo consciente de la importancia de las relaciones sociales desde tan temprana edad, el desarrollo de este trabajo comprende que desde la base y comprensión que ofrece la teoría, pueda reflejarse (a través de la observación participante) y comprobarse su veracidad. Para ello, se contempla la realización de una propuesta de intervención que permite desarrollar una serie de finalidades a conseguir. Pudiendo comprobar entonces de qué forma (a través de diversas actividades), los niños se relacionan y colaboran con su grupo de iguales dentro del aula.

Para ello, es importante establecer finalidades, contenidos, metodología, actividades adecuadas a la misma y una temporalización adecuada. Con el objetivo de una vez planteados teóricamente todos los puntos mencionados, puedan llevarse a la práctica. Una vez que el planteamiento está realizado, la importancia radica en adaptar las distintas actividades a las necesidades de los usuarios, así como al tiempo, espacio y recursos disponibles.

Así, los distintos ejercicios para observar y reforzar las relaciones en niños de dos años, han sido diversos, pero buscando que mantengan la misma esencia que permita la participación y diversión de los más pequeños. Destacando las cinco actividades correspondientes a la semana lectiva destinada a la propuesta, cabe destacar la justificación y finalidades de cada una de ellas.

Gráfico 3. Actividades realizadas.



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, mencionar que ligadas a las finalidades, las actividades fomentan la consecución de distintas competencias. En principio, competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y competencia para aprender a aprender, mediante la interacción con los compañeros, la facilidad para expresar sentimientos o estados de ánimo en la realización de las actividades, potenciando el intercambio de ideas a través del diálogo. La capacidad de expresarse entonces, unida con la comprensión de mensajes por parte del adulto y la motivación para implicarse en todos los ejercicios, fomentando cada vez más su capacidad para actuar de manera autónoma.

Personalmente, el conocer a los niños, saber lo que pueden dar y cómo pueden reaccionar, permitió adecuar estas actividades, de manera que se consiguiesen todos los aspectos destacados. Así, pese a que falló la implicación en algunos juegos de todo el grupo clase y por tanto, la participación de aquellos niños que son más pasivos en el aula, las actividades se desarrollaron positivamente, alcanzando todos los demás objetivos fijados en un principio. Este hecho me hizo sentirme muy satisfecha. La evaluación, también positiva, es el reflejo que pese a los nervios previos que sentía antes

de llevar a cabo la propuesta, si el trabajo se realiza de manera correcta, atendiendo a los detalles y buscando cubrir tanto los objetivos como las necesidades de los niños, no habrá muchos problemas para lograr que los resultados sean gratificantes.

La ejecución de los ejercicios, ha constituido un equilibrio entre lo que planteaba a los niños cada día y la manera positiva en la que ellos respondían. El clima favorable y de confianza entre nosotros, constituyó la base para un buen trabajo y colaboración a través de la diversión mutua.

La realización de estos juegos en el aula, permitieron comprobar que hay una gran iniciativa e implicación de los niños. Dispuestos siempre para la colaboración, los pequeños me sorprendieron gratamente cuando, en el proceso de explicación de cada ejercicio, permanecían en silencio, atentos. Lo que favorecía la comprensión de los mismos para su posterior realización. Durante las sesiones, las relaciones se mostraron muy activamente. La solidaridad con los compañeros y la unión tanto de pequeños grupos como del grupo-clase estuvieron presentes en cada juego. Asimismo, se sucedieron momentos afectivos entre los pequeños gracias a la realización de la cuarta actividad.

Es por ello que mediante la evaluación, pude comprobar hasta dónde pueden llegar los niños. Nunca hay que subestimarles y si es verdad que se debe tener en cuenta la edad con la que trabajamos, no se debe pensar de antemano que los niños no van a ser capaces de realizar cualquier actividad, juego o problema expuesto. Lo que sí es necesario es darles una buena explicación del desarrollo del mismo. Para una persona adulta y con experiencia, quizá no se necesita profundizar demasiado, pero un niño de dos años sí necesita ser consciente de aquello que le pedimos. El tono o clima que se cree también facilita mucho la tarea.

Por cuenta propia he podido comprobar, tanto en mi intervención personal como en la rutina del aula que los niños siempre están dispuestos al juego y al aprendizaje, por lo general son muy despiertos y mostraban estas inquietudes cada día. Así, con este hándicap añadido, sólo es necesario que el ambiente de confianza y motivación que les dé el docente a la hora de introducirles en cualquier reto, supone el punto de partida. A partir de ahí, se entregan completamente a la práctica.

He tenido mucha suerte. Ciertamente es que me he esforzado igualmente en intentar conseguir los mejores resultados posibles, pero considero que la suerte ha jugado a mi favor también con respecto al aula dónde he realizado la propuesta. Si los niños con los que tenía que trabajar hubiesen sido más problemáticos (entendiendo esto como todo lo problemático que puede ser un niño de dos años), hubiese causado ciertos problemas el hecho de controlar a una clase de veinte pequeños si la gran mayoría o cierta parte de ellos eran más revoltosos. Ha favorecido mucho lo que comentaba anteriormente, el hecho de que tengan una inmensa curiosidad por aprender y descubrir jugando, algo que da ventaja, puesto que es común a todos los niños. Si la propuesta se hubiese enfocado con adolescentes, quizá aquí la participación hubiese sido más complicada de conseguir.

Esta suerte pues, ha hecho que la propuesta de intervención allá resultado un éxito casi por completo y eso, se liga con el hecho de favorecer el desarrollo del presente trabajo.

Con trabajo, tiempo y esfuerzo, han podido compaginarse las distintas experiencias vividas en el aula, con la iniciativa de la propuesta, su ejecución y posterior evaluación para completar un trabajo, sin el que la ayuda de M^a Teresa Enriquez (mi tutora en la Escuela Infantil) y Monsalud Gallardo (mi tutora del practicum en la UMA), no hubiese sido posible.

4. Evaluación (autoevaluación) TFG y Practicum

Considero que mientras me encontraba diseñando la propuesta de intervención, me sentí confiada, con fuerzas y ganas de llevarla a cabo. Viendo ante mi planteamiento que podría conseguir las finalidades que había marcado dentro de las mismas. En teoría, me pareció que todo iba bien. Sin embargo, cuando la semana para llevar esa teoría a cabo se acercaba, y seguramente sería por los nervios, que empecé a sentir que algo fallaría. Que los niños no iban a entender la finalidad de las actividades (o que no iban a entenderme a mí, explicándoles lo que quería conseguir), que quizá algunos ejercicios fuesen demasiado complicados, que no los encontrasen divertidos y que en definitiva, todo lo que había planteado no pudiese realizarse.

Así, en los momentos previos a la ejecución, me era inevitable sentirme nerviosa y preocupada. El primer día constituyó una prueba de fuego. Me vi capaz de explicar la actividad sin nervios, logrando captar la atención de los niños, mantenerles activos y motivados. Estos aspectos consiguieron su implicación. Así que cuando la primera tarea finalizó, me sentí más segura y para mí misma me dije que debía confiar y que si había conseguido los primeros objetivos y hacer que los pequeños se lo pasaran bien, podría igualmente, obtener los mismos resultados en los siguientes juegos.

Por ello, la confianza fue creciendo a medida que pasaba la semana y eso me dio fuerzas para superar los obstáculos. Uno de ellos conllevó la tarea de modificar la actividad en el mismo momento en que la estábamos realizando y los resultados no estaban siendo los esperados. De esa forma y gracias a la colaboración de Maite, mi tutora, el juego quedó redirigido, consiguiendo su ejecución. Más tarde y debido a ese error, pude rectificar y modificar otra actividad de la propuesta que me iba a ser muy difícil ejecutar con los pequeños.

Después de eso, la semana de actividades terminó muy bien y globalmente fue una experiencia realmente positiva. Me ha hecho sentirme orgullosa por haber conseguido casi por completo todo aquello que había establecido previamente. La satisfacción es profesional en este sentido y personal al comprobar que los niños se lo han pasado bien y han colaborado en cada una de las propuestas que les realicé.

Mi paso por la Escuela Infantil, ha sido muy relevante. Anteriormente pensaba (pese a estar inmersa en el mundo de la educación), que no sería capaz de establecer lazos o hacerme cargo de una clase con niños demasiado pequeños. Es difícil controlarles (sobre todo si son un gran número) y pensaba que si no se conseguía cierto tipo de *feeling* con ellos, trabajar se convertiría en una tarea complicada. Afortunadamente, la realidad suele derrumbar todos los pensamientos que hasta entonces no hemos llevado a la práctica, tanto para bien como para mal. En este sentido, la experiencia ha sido totalmente positiva. Dándome la oportunidad de descubrir que adentrándome en un aula de infantil y conociendo poco a poco a los niños, surgen miles de posibilidades de conectar y poder trabajar satisfactoriamente. Cuando te quieres dar cuenta, ellos mismos te han dado todas las posibilidades posibles. Acercándose a ti, cogiendo confianza en muy poco tiempo y demostrándote todo el cariño que se pueda

imaginar. Y así, por el contrario de lo que pensaba antes, es muy fácil poder trabajar. Además de fácil, te da muchísimo gusto hacerlo. Eso es lo que me ha ocurrido durante este período de prácticas. El vínculo afectivo que desde un primer momento se produjo, ha hecho que durante los tres meses que he pasado con ellos, no hubiese ningún día en el que no amaneciese con ganas de ir y verles. Lo que desafortunadamente, no ocurre en todos los trabajos o prácticas, pero estas han sido un lujo.

A partir de esa afinidad, se disfrutaban el doble todos los acontecimientos que ocurren en el aula y el día a día que se vive con ellos. Ocasionando que la recogida de información para el diario de investigación y posteriores registros, no sea una actividad que se vuelva muy pesada. Estos primeros meses fueron los más relajados, puesto que la realización del TFG aún era lejana, al igual que la de la propuesta de intervención. Después de esos meses previos, la tarea se complicó un poco más. Aunque podría decir que sólo he de referirme a los instantes de agobio. Sentir que te falta tiempo para ejecutarlo todo. Por lo demás, al igual que en las tareas antes mencionadas, el construir un trabajo centrado en un tema bonito, sobre el que se quiere conocer más y pensar en la propuesta más adecuada a los niños, no fue una tarea tan dura como pensaba, sino que llevaba demasiado tiempo. Son muchos puntos que desarrollar y tener en cuenta.

Con respecto al TFG, al principio, diseñar el primer borrador no me costó demasiado. No sé si las ganas por empezarlo y diseñarlo me hicieron el trabajo más llevadero. También es cierto que ese borrador contaba únicamente con la mitad de lo que debería ampliarse después. Ahora, mientras escribo esto, reconozco que me ha costado mucho terminarlo. El agobio por el tiempo y el cansancio acumulado hicieron mella. Haciéndome sentir que lo que avanzaba siempre era muy poco y que me costaba el doble de lo que me había costado antes. Estos momentos, rallaban ya la desesperación por no saber qué escribir, qué fuentes consultar, de qué manera redactar, qué incluir en los diferentes apartados, etc. Sólo deseaba terminar.

A pesar de eso, creo que el esfuerzo tanto en el practicum como en el desarrollo del TFG dará frutos. Por lo pronto, en el desarrollo de las prácticas, me he sentido muy cómoda, por lo que el resultado de mi paso por la guardería ha sido muy bueno, y me refiero a lo que yo he sentido. Después está el tema de la calificación, de lo que me cuesta más hablar. Es como esa vergüenza que me produce escuchar mi voz o verme en

algún vídeo. Este aspecto es igual. No me gusta hablar de una calificación que me han puesto a mí. Sin duda que estoy contentísima con ella, aunque a veces me cuesta creer que así la he merecido. Tal vez ni yo misma me he dado cuenta, puesto que estaba tan "metida" en mis quehaceres con los pequeños, que me encargada de disfrutar y realmente no me puse nerviosa por mi nota hasta el mismo día que me la pusieron. Aunque también es un reflejo de lo que ha sido mi trabajo, sobre todo a ojos de mi tutora.

Personalmente puedo decir que considero que mi implicación en las tareas del aula, así como el trabajo también personal con los niños ha sido bueno. Me he sentido apoyada en todo lo que quisiese hacer allí. Tanto en las actividades rutinarias como en las dedicadas a la propuesta, en las que Maite colaboró conmigo. Dándome la facilidad de sentirme cómoda y segura ante el reto.

El reflejo de lo vivido en el aula, creo que se recoge y al menos he intentado que sea de la mejor y más completa forma posible, dentro de la memoria de prácticas. He intentado que el diario y los registros estén bien desarrollados, sin dejar detalles de todo lo que aconteció en clase. Faltando únicamente aquellos días en los que no pude acudir al centro, (sobre todo por problemas de salud). Como mencionaba anteriormente, esta tarea ha sido más llevadera que el desarrollo del TFG, que en su final se ha hecho más largo, pareciendo interminable.

Aún desconociendo a día de hoy (cuando escribo estas líneas), mis calificaciones en la memoria y TFG, me siento "tranquila" (porque nunca deja de existir nervios por la incertidumbre), debido a que ambos trabajos han tenido un seguimiento en su ejecución, facilitando que los posibles errores sean corregidos a tiempo. Más tranquila me encuentro por el hecho de que me siento bien conmigo misma. Es decir, aún sin saber la calificación que obtendré, me siento bien porque me he esforzado cada día durante este camino. Intentando que lo que hacía estuviese completo. Aportando siempre mis ideas. Creo que he tenido una buena implicación en mi practicum y en los trabajos desarrollados dentro del mismo. Como decía, he procurado hacer las cosas lo mejor posible y el hecho de que semana a semana (con diario y registros), mis aportaciones fuesen revisadas me da más tranquilidad, así como lo ha sido también el TFG mediante borradores.

En estos momentos, se puede trabajar bien, pero en definitiva siempre hay que esperar por un resultado final que no depende de nosotros, aunque sí depende el orientar mediante el trabajo y esfuerzo hacia donde pueden dirigirse esos resultados. Mediante mi empeño propio creo y espero que esos resultados finales sean positivos.

Bibliografía

- ✚ Bueno, B. Buz, J. Carretero, J. Cubero, R. Fierro, A. Fuentes, M^a Jesús. (2005). *Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- ✚ AA.VV. CEP de Villamartín, revista clave. *Reflexiones y experiencias en educación*. ISSN: 1989-9564.
- ✚ Barraza Macías, A.(2010). *Propuesta de intervención educativa*. Universidad pedagógica de Durango, Méjico.
- ✚ Universidad de Cardiff (Gales, 2005). *Relaciones tempranas entre pares y sus impactos en el desarrollo infantil*.
- ✚ Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Atención a la Discapacidad Auditiva. *Desarrollo de habilidades sociales en Educación Infantil*. Oviedo.
- ✚ Royo García, P. (1993). *El conocimiento de estrategias de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*. Universidad Complutense de Madrid.
- ✚ Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- ✚ Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- ✚ Santos Guerra, M.A. (1995). *Oír deprisa*. (II-V-95).
- ✚ Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Méjico. Siglo XXI.

Webgrafía

- ✚ Las competencias básicas en Educación Infantil:
<http://gotitasdecrystalundos.blogspot.com.es/2011/10/las-competencias-basicas-en-educacion.html>. (Consultado el 19/04/14).
- ✚ La teoría de Jean Piaget.
http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol2.html. (Consultado el 11/06/14).
- ✚ Las relaciones sociales. La importancia del grupo de iguales.
<http://www.psicologia-online.com/infantil/preparandonos-para-ser-padres/las-relaciones-sociales.html>. (Consultado el 8/06/14).

- ✚ Delgado Egido, B y Contreras Felipe, A. *Desarrollo social y emocional*. http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/3.2.Desarrollo_social_emocional.pdf. (Consultado el 29/04/14).
- ✚ *Juegos cooperativos de estima*. <http://pazuela.files.wordpress.com/2013/06/05-juegos-cooperativos-de-estima-w.pdf>. (Consultado el 09/05/14).

Anexos

Recursos utilizados en la primera actividad, *torres de colores*.



Realizamos juntos *el juego del espejo*.



Resultados tras la realización del juego de simulación



Durante la realización de la actividad *abrazos en cadena*.





La actividad nos permitió seguir jugando juntos...



Nuestra clase, protagonista de todos los momentos divertidos.

