



Universidad Camilo José Cela

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MÉTODO
EDUCATIVO MULTIDIMENSIONAL A TRAVÉS DE
TÉCNICAS DE COACHING, MINDFULNESS Y YOGA
PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y SU INFLUENCIA EN
EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE NUEVAS
HABILIDADES**

TESIS DOCTORAL

Autor: **Jesús Romero Rocho**

Directora: **Silvia Carrascal Domínguez**

Madrid, 2017



**La Educación es el arma más poderosa que puedes
usar para cambiar el mundo.**

Nelson Mandela

AGRADECIMIENTOS

Para la elaboración de esta tesis doctoral he contado con el apoyo, la confianza y la dedicación de muchas personas, a las que quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, a mi directora de tesis, la Doctora Silvia Carrascal por emprender conmigo este viaje que ha sido todo un desafío y que ahora se ve recompensado. Por sus aportaciones y su exigencia en la revisión de esta investigación, pero sobre todo por su ánimo, apoyo y confianza en algunos momentos en los que fueron especialmente necesarios para mí.

Al Doctor Ismael Lázaro, con quien mantuve la primera conversación sobre este proceso, hace ya muchos, muchos años. Sin su confianza y su ánimo para embarcarme en este proyecto, esta investigación no habría sido posible.

A la Escuela Infantil *Educando*, por el apoyo incondicional e incommensurable durante todo el tiempo que ha durado la investigación y elaboración del estudio. A todos los profesionales de los centros donde hemos desarrollado nuestro trabajo y muy especialmente a las educadoras, quienes con tanta ilusión y dedicación han participado en el desarrollo de tantas actividades y dinámicas que hemos desarrollado en las aulas.

A todos los que han participado en la validación de los instrumentos que

hemos diseñado y que tanto cariño han puesto en contribuir con sus expertas opiniones en el resultado de este trabajo.

A los preciosos y maravillosos niños que han participado en este estudio. Sois una fuente de inspiración y motivación constante para seguir desarrollando recursos que os acompañen desde el amor y contribuyan a vuestro desarrollo integral y feliz.

A todos mis amigos y amigas, por todos esos momentos que han sabido darme la motivación que necesitaba y a todos y cada uno de los que en algún momento de este camino me han preguntado: *¿Cómo llevas la tesis?* Gracias por ser esos compañeros que tanto necesitaba.

Y muy especialmente a mis padres, a quienes dedico desde lo más profundo de mi corazón esta tesis y a quienes entrego con amor este momento. Siento, de alguna manera, que esto también es un regalo para ellos y el orgullo que ellos sienten por mi trabajo, recompensa las incontables horas de estudio y dedicación. Esto es para y por vosotros.

A todos, gracias.

RESUMEN

En la presente tesis doctoral, hemos realizado una investigación rigurosa y científica sobre el panorama de la Educación infantil actual en España, que pretende ofrecer respuestas a las nuevas necesidades metodológicas de los centros educativos de esta etapa.

Para ello hacemos un recorrido por la evolución del sistema educativo en los últimos años. Se expone y analiza la posición del Currículo oficial y de las diferentes propuestas metodológicas significativas nivel internacional, para determinar las ventajas y limitaciones de cada una de ellas.

Con toda esa información, se propone y elabora un nuevo modelo educativo que, después del correspondiente estudio de nuevas necesidades metodológica de la etapa, pretende dar respuesta al desarrollo integral del niño, diseñando herramientas que favorezcan el aprendizaje y la adquierían de nuevas habilidades del alumno.

La propuesta educativa desarrollada en esta investigación, se ha registrado con el nombre comercial *Método Kinder®* y pretende dar respuesta al desarrollo integral del alumno en los que se ha denominado las cuatro Dimensiones de desarrollo del niño; Dimensión Mental-cognitiva, Dimensión emocional, Motor-corporal y la Dimensión Ético-espiritual.

Para la elaboración de esta investigación, se han diseñado nuevas dinámicas a través de recursos como el Coaching educativo, el Mindfulness para niños, Yoga infantil, etc., elaborando actividades y dinámicas adaptadas a la edad de los niños de Primer ciclo de Educación infantil.

Para el estudio y valoración de esta propuesta, se ha desarrollado e implementado un plan de trabajo en las escuelas infantiles *Educando*, donde a través de un grupo de control y un grupo experimental, formado por 40 alumnos (n=40), se han diseñado herramientas de recopilación de información, hasta llegar a los 19.200 ítems recogidos.

Estos datos se corresponden con las observaciones registradas en ambos grupos durante varias medidas tomadas a lo largo del curso escolar. Se han considerado diferentes variables atendiendo a las cuatro Dimensiones de desarrollo del Método Kinder y su relación con cada una de las tres Áreas de Conocimiento que propone el Currículo oficial del MECD para esta etapa, constituyendo un total de 12 variables dependientes en el estudio.

Los resultados después de la intervención del método educativo presentado, demuestran un crecimiento en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades del grupo experimental superior al grupo de control en un 37,64%, sobre el total de las diferentes variables. Además, cabe destacar que la diferencia de los resultados comienza a presentarse de manera muy significativa desde el primer período de intervención de nuestro estudio, por lo que la metodología de la nueva propuesta pedagógica, demuestra tener un resultado más inmediato en el aprendizaje y adquisición de habilidades en el

grupo experimental que en grupo de control, cuyos alumnos participaban del Programa educativo de las Escuelas Educando, el cual se corresponde con la propuesta del Currículo oficial.

Después del análisis e interpretación de los resultados, se ha podido llegar a conclusiones basadas en los datos empíricos obtenidos en este estudio sobre el desarrollo y aplicación del método educativo propuesto en la presente investigación.

Palabras clave: *Educación Infantil, método educativo, escuela infantil, coaching, yoga, Mindfulness.*

ABSTRACT

On the current doctoral thesis, we have made a scientific and rigorous investigation about the Early Learning Education scene in Spain, trying to offer some answers to the new methodological needs in the Kindergarten centers.

To do so, we went through the development of the previous years in the educational system. We analyzed and went over the position of the official Curriculum and some of relevant international methodological approaches, to establish the advantages and limitations of each one.

With all this information, we suggested and developed a new educational model that, after the resulting study of the methodological needs of this stage, pretends to provide an answer to the whole child development, designing the tools to improve the learning process and the new skills achievement.

The educational approach developed in this investigation has been registered under the commercial name *Método Kinder*[®] and it provides an answer to the whole student development in what has been called the four Dimensions of the child development; Mental-cognitive Dimension, Emotional, Body and motor Dimension and the Ethic-spiritual Dimension.

To build this method, we have designed new dynamics and activities using techniques such as Coaching, Mindfulness and Yoga for kids of this age.

For the purpose and validation of this research, we have developed and applied a program on *Educando Early Learning Schools*, where we could collect the data from the experimental and the control group of our study, made by 40 students (n=40), we have designed the collecting tools, to gather the amount of 19.200 items during a whole school year.

This data comes from the different behaviors observed in both groups after a few checks made during the whole school year. We have considered the different variables according to the four Dimensions from the Kinder Method and their relationship with each of the different educational areas from the Official curriculum, making the amount of 12 different variables in total.

The results after applying the current educational method, implies a development of the learning growth and the achievement of new skills superior on the experimental group on a 37,64% over the control group in the overall different considered dimensions. We could also observe that the difference between both groups starts on the very first period after applying this educational method, so we could notice that this educational approach seems to provide earlier results on the learning growth and new skills development from the experimental group over the control group, which students were participating in the *Educando School* program that it is designed according to the official Curriculum standards.

After the analysis of the compiled data and its interpretation, we could achieve to make some conclusions based on the empirical records gathered from the current investigation about the design and application of a new educational method.

Key words: *Early Learning Education, educational method, Kindergarten, Coaching, Yoga, Mindfulness.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	22
PARTE I. MARCO TEORICO	29
Capítulo I. Planteamiento de la investigación	31
1.1. Problema general	33
1.2. Objetivo de la investigación	35
1.2.1. Objetivos generales	40
1.2.2. Objetivos específicos.....	41
1.3. Justificación e importancia de la investigación	42
1.3.1. Justificación de la investigación.....	43
1.3.2. Importancia del estudio	44
Capítulo II. Sistema Educativo actual	46
2.1. Antecedentes al sistema educativo actual	46
2.2. Revisión del Currículo oficial de la etapa de Educación Infantil	54
2.2.1. Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	70
2.2.2. Área 2: Conocimiento del entorno	78
2.2.3. Área 3: Lenguajes: comunicación y representación.	85
Capítulo III. Propuestas educativas de relevancia para esta investigación	94
3.1. Método Montessori	97
3.2. Método Waldorf	106
3.3. Enfoque Reggio Emilia	113
3.4. Inteligencias Múltiples	123

3.5. Educación en Positivo	130
3.6. Otros aportes pedagógicos significativos	137
Capítulo IV. El proyecto educativo de las Escuelas Educando.....	151
4.1. El currículo de Educando y el equipo docente	153
4.2. Los principios didácticos de las Escuelas Educando	155
4.3. La evaluación en las Escuelas Educando	156
Capítulo V. Desarrollo de un nuevo modelo educativo.....	158
5.1. Innovación educativa	158
5.2. Modelos de calidad educativa	162
PARTE II. MÉTODO KINDER.....	177
Capítulo VI. Pedagogía educativa Kinder	179
6.1. Introducción al método educativo Kinder	179
6.2. Características del método Kinder.....	186
6.3. Elementos diferenciadores y ventajas del método Kinder	191
Capítulo VII. Herramientas del método Kinder	196
7.1. Mindfulness para niños	196
7.1.1 Dinámicas Kinder de Mindfulness	203
7.2. Yoga Infantil.....	212
7.2.1 Dinámicas Kinder de Yoga	224
7.3. Coaching en las aulas.....	236
7.3.1. ¿Qué es el Coaching?	237
7.3.2. ¿Cómo funciona el Coaching?.....	241
7.3.3. Coaching en la Educación.	244
7.3.4. El Educador-Coach	247
7.3.5. Coaching para el equipo directivo del centro escolar	248

7.3.6. Coaching para los padres.....	250
7.3.7. Coaching para el alumno de Educación infantil	252
7.3.8. Objetivos del Coaching en la escuela infantil.....	254
7.3.9. Dinámicas Kinder de coaching en el aula infantil.....	256
7.4. Otras dinámicas Kinder	265
7.4.1. El juego	265
7.4.2. Actividades Kinder de desarrollo motor	269
7.4.3. Actividades Kinder de conocimiento del entorno.....	271
PARTE III. MARCO EMPIRICO.....	277
Capítulo VIII. Metodología de la investigación	279
8.1 Tipo de investigación.....	279
8.2. Nivel de investigación	280
8.3. Método de investigación	282
8.3.1. Método general	282
8.3.2. Métodos particulares.....	283
8.4. Hipótesis e investigación.....	285
8.4.1. Hipótesis general	286
8.4.1. Hipótesis específicas	286
8.5. Variables e indicadores	288
8.5.1. Variable independiente.....	290
8.5.2. Variable dependiente.....	290
8.5.3. Operacionalización de las variables.....	291
Capítulo IX. Diseño de la investigación.....	297
9.1. Secuenciación del estudio	300
9.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	305

9.2.1. Entrevistas y grupos de discusión	306
9.2.2. La observación no participante	311
9.2.3. Cuestionarios.....	312
9.2.4 Validación del instrumento del cuestionario	314
9.3. Triangulación de los datos	¡Error! Marcador no definido.
9.4. Procesamiento de los datos recogidos	323
9.5. Población y muestra	324
9.5.1. Tipo de muestreo.....	326
9.5.2. Representatividad de la muestra y error muestral.....	329
Capítulo X. Resultados de la investigación	331
10.1. Resultados del grupo de control.....	332
10.2. Resultados del grupo de experimental.....	335
10.3. Análisis e interpretación de resultados	338
10.4. Discusión de resultados.....	354
PARTE IV. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	361
11. CONCLUSIONES	363
12. LIMITACIONES	369
13. PROSPECTIVA Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	372
BIBLIOGRAFIA	378
ANEXOS	388
Anexo 1. Logotipo Kinder.....	389
Anexo 2. Resultados del G.C. y G.E.	390
Anexo 3. Encintas School.....	401
Anexo 4. Imágenes utilizadas en el aula del G.E.	402

Anexo 5. Programación de actividades del G.E.....	406
Anexo 6. Criterios de evaluación del Currículo oficial.....	418
Anexo 7. Formación en técnicas del método Kinder.....	437
Anexo 8. Entrevista a Matthieu Ricard	499

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencias básicas en el Área de identidad y autonomía personal.</i>	77
Tabla 2. <i>Competencias básicas en el Área de conocimiento del entorno.</i>	85
Tabla 3. <i>Competencias básicas en el Área de comunicación</i>	93
Tabla 4. <i>Comparativa método Montessori con Currículo oficial.</i>	104
Tabla 5. <i>Mapa de las Fortalezas cognitivas</i>	135
Tabla 6. <i>Dinámicas de trabajo a partir de los objetivos desde el Yoga</i>	215
Tabla 7. <i>Nombre de las variables independientes de nuestra investigación.</i>	291
Tabla 8. <i>Secuenciación de la investigación de grupos y datos recogidos.</i>	304
Tabla 9. <i>Instrumento validación del cuestionario por expertos educativos.</i>	315
Tabla 10. <i>Resultados de la validación del cuestionario</i>	316
Tabla 11. <i>Asignación de valor en cuestionario ACAK.</i>	318
Tabla 12. <i>Cuestionario Análisis de las competencias y aprendizajes Kinder.</i>	319
Tabla 13. <i>Cuestionario ACAK, del Área 2: Conocimiento del entorno.</i>	320
Tabla 14. <i>Cuestionario ACAK, del Área 3: Comunicación y Representación.</i>	321
Tabla 15. <i>Resultados individuales del G.C. en medida Pre-Test</i>	333
Tabla 16. <i>Resultados individuales del G.C. en medida Post-Test.</i>	333
Tabla 17. <i>Resultados individuales del G.E. en medida Pre-Test</i>	336
Tabla 18. <i>Resultados individuales del G.E. en medida Post-Test</i>	336
Tabla 19. <i>Media de los ítems según las variables del G.C.</i>	340
Tabla 20. <i>Media de los ítems según las variables del G.E.</i>	341
Tabla 21. <i>Fechas de las cuatro medidas y Media Ponderada de G.C. y G.E.</i>	341
Tabla 22. <i>Resultados totales e incremento del G.C. y G.E.</i>	343

Tabla 23. Resultados del Área curricular 1 del G.C. y G.E.	346
Tabla 24. Resultados del Área curricular 1 del G.C. y G.E.....	347
Tabla 25. Resultados del Área curricular 3, del G.C. y G.E.	348
Tabla 26. Resultados de cada Área y % desarrollo del Grupo de Control.....	350
Tabla 27. Resultados de cada Área y % desarrollo del Grupo de Control.....	351
Tabla 28. Resultados de ambos grupos según las Dimensiones del método.....	353

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Relación de las Áreas con las competencias	70
Figura 2: Fragmento poesía <i>En cambio, el cien existe</i> , de Loris Malaguzzi.	122
Figura 3: Estructura y representación como operaciones cognitivas.....	149
Figura 4: Dimensiones del niño según método Kinder.....	183
Figura 5: Técnicas y herramientas aplicables según Dimensión.	183
Figura 6: Ámbitos del método educativo.....	192
Figura 7: Relación de áreas curriculares con dimensiones del método Kinder...	195
Figura 8: Elementos de mejora desde el Yoga a nivel físico y psíquico.....	217
Figura 9: Mejora de dificultades a través del Yoga.	220
Figura 10: Subsistemas del coaching educativo.....	245
Figura 11: Relación y elementos que integran el coaching educativo.	255
Figura 12: Proceso de la investigación.....	313
Figura 13: Triangulación de datos en la investigación	323
Figura 14: Número alumnos según Escuela en la Comunidad de Madrid.....	325
Figura 15: Resultados G.C. por variables en Pre-Test y Post Test	334
Figura 16: Resultados G.E. por variables en Pre-Test y Post Test	337
Figura 17: Evolución de los G.C. y G. E., en diferentes recogidas de datos	342
Figura 18: Desarrollo total puntuaciones del G.C. y G.E. en diferentes medidas..	344
Figura 19: Evolución del G.C. y G.E. en medidas Pre-test y Post-test.	344
Figura 20: Evolución del G.C. y G.E. en el Área 1, en diferentes medidas.	346
Figura 21: Evolución del G.C. y G.E. en el Área 2, en diferentes medidas	348
Figura 22: Evolución del G.C. y G.E. en el Área 3, en diferentes medidas	349

Figura 23: Representación de resultados por Área y % desarrollo del G.C.....	351
Figura 24: Representación resultados de cada Área y % desarrollo del G.E.....	352
Figura 25: Grado de satisfacción con el programa educativo	373
Figura 26: Responde a las necesidades educativas del alumno.	374
Figura 27: Recomendación del método a otros centros educativos.	374
Figura 28: Logotipo Método Kinder color	376
Figura 29: Logotipo Método Kinder monocromo	376
Figura 30: Logotipo completo del método Kinder	389
Figura 31: Imagen de niños practicando Mindfulness en el aula del G.E..	403
Figura 32: Alumna de Educación infantil practicando Mindfulness.....	404
Figura 33: Mascota del aula del G.E. practicando Mindfulness.	404
Figura 34: Representación logotipo <i>Educando</i> de niños practicando yoga.....	405

INTRODUCCIÓN

Tras la elaboración de la investigación realizada para la obtención del DEA, la propuesta es continuar la línea de investigación que ya se planteaba en dicho estudio, sobre la aplicación de técnicas de Coaching en la Educación infantil, además de incluir otras herramientas y recursos educativos para dar formato a un método educativo que incorpore nuevos elementos innovadores en Educación infantil, y con el propósito de conseguir dar respuesta a las nuevas tendencias y demandas en Educación para este ciclo educativo.

Para ello se han tenido en cuenta todos los objetivos curriculares que exige la Comunidad de Madrid (CAM) y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) para esta etapa, incorporando además de todo ello herramientas de coaching y de otras disciplinas o enfoques educativos que además mantengan un espíritu similar, es decir técnicas menos directivas que las tradicionalmente utilizadas en Educación infantil y que permitan la exploración del alumno desde sus propias inquietudes.

Las técnicas de Coaching se adaptan a nuestras expectativas porque mantienen la característica de permitir que el niño sea el protagonista de su aprendizaje y de la adquisición de nuevas habilidades, pero sin dejarle sólo en este proceso de descubrimiento sino acompañado, aunque no dirigido. El profesor o tutor participa presentando nuevos estímulos que puedan despertar nuevas inquietudes en el niño y una vez aquí le ayuda con una intervención

táctica para que el niño explore, de la mano de la observación del adulto y con un enfoque dirigido a promover y dar formato a la tendencia natural de descubrimiento y aprendizaje del niño, acompañamiento que permite que el alumno llegue aún más lejos de lo que lo haría por sí mismo.

A pesar de todo, el Coaching no es un método educativo como tal, sino una herramienta de exploración que debe de ir acompañada de un método que contemple de una u otra manera cuales son las anteriormente mencionadas competencias que exige la CAM y el MECD.

Uno de los motivos por los que tendremos muy presente todas las premisas del MECD, a parte de las obvias de dar respuesta a las exigencias del mismo, es porque el niño cuando termina su ciclo de Educación infantil tiene que continuar su educación en otro centro educativo que le va a pedir determinadas competencias muy concretas y que serán necesarias para su integración en el grupo y este método aquí propuesto tiene que dar respuesta a esa continuidad educativa del alumno.

Durante la investigación se va a mantener una línea de comunicación abierta con varios colegios, para poder presentar en el futuro el método investigado y si los resultados son favorables, poder presentarlo como una opción educativa a incorporar en los mismos.

Antes de proceder al desarrollo de esta investigación y elaborar las líneas generales de este estudio, se han mantenido varias reuniones con educadores y directores de escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid y de San Diego

(California), para analizar cuáles son las propuestas educativas que se están desarrollando en los centros infantiles y cuáles podrían ser las necesidades actuales de los centros educativos, para la mejora de su metodología y de los resultados pedagógicos de los alumnos. Como consecuencia de dichas entrevistas, se detecta que existe una necesidad de una metodología menos directiva en el aula y que permita al educando explorar sus capacidades a través del descubrimiento personal y con cierto grado de libertad en ejecución de tareas, especialmente en aquellas relacionadas con el desarrollo de la creatividad.

Recogemos también de los educadores a través de dichas entrevistas, que con bastante frecuencia las dinámicas de clase están basadas en una metodología en la que se fomenta la elaboración de determinadas fichas de trabajo según las diferentes unidades didácticas, donde se le dan instrucciones precisas al alumno de cómo debe realizarse, por ejemplo, *de qué color tiene que ser una pegatina, dónde hay que colocarla, el trabajo realizado está de esta manera está "mal"*, etc., dejando, como afirman dichos educadores, poco espacio al descubrimiento personal y limitando la capacidad de explorar diferentes opciones de realizar una tarea determinada.

Se entiende que indicar al niño cómo debe realizar determinadas acciones, por ejemplo, cómo coger un lápiz, etc., puede tener determinados aspectos positivos, pero el interrogante es determinar qué resultados se obtienen si se le da más espacio al niño para que explore sus opciones, acompañado del adulto para aun cuando se llegue al mismo modus operandi de la actividad, sea el niño quien sienta que ha sido él quien ha explorado

determinadas opciones y es él quien decide que esta opción o manera de realizar la tarea, es la más favorable para el desempeño de una acción y se sienta protagonista del descubriendo, consiguiendo así un aprendizaje probablemente más significativo y sostenible, sin necesidad de darles instrucciones muy específicas y que muchas veces tal vez no entiendan o no asimilen de la misma manera..

Para desarrollar un método consecuente con lo expuesto y que pretenda optimizar los resultados en el aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades, lo primero que creemos oportuno, tal y como hemos comentado, es investigar la situación actual de la Educación infantil y la posible necesidad de un nuevo método pedagógico menos directivo, y cuáles serían las posibles ventajas que pueda aportar sobre otras metodologías de más impacto internacional y también con respecto al Currículo educativo oficial propuesto en España en la actualidad.

En la parte del marco teórico de este estudio, y una vez realizado el planteamiento de la investigación, abordaremos la propuesta oficial del sistema educativo actual. Posteriormente repasaremos otros métodos que también se posicionan como referentes del sector y que de alguna manera fomentan cierta libertad de exploración en el niño, entre los que podemos destacar por estar consolidados desde hace años, algunos como el método Montessori, el método Waldorf, el enfoque Reggio Emilia, las inteligencias múltiples de Gardner, etc. Estudiaremos cuáles son sus aportes y veremos las posibles limitaciones de cada uno, para valorar la posible necesidad de un nuevo método que incluya aquellos aspectos que puedan ser objeto de mejora o

desarrollo, desde nuestra propia investigación y desde las opiniones recogidas durante las entrevistas mantenidas con educadores, directores de escuelas, expertos educativos y con padres de niños de Educación infantil.

Repasaremos también cuál es el Proyecto curricular de las Escuelas Educando, donde realizaremos nuestro estudio y del cual participará el grupo de control de nuestra investigación durante todo el curso escolar que durará nuestro estudio.

Se analizarán también, aspectos como la *innovación educativa* con especial énfasis en la Educación infantil, que es la que nos ocupa en la presente investigación. Investigaremos las diferentes aproximaciones sobre el concepto de *calidad* educativa, para estudiar y comprender el marco de referencia en el que debe ser competitivo el método educativo que queremos desarrollar.

En la Parte II, desarrollaremos una propuesta educativa a través del diseño y desarrollo de un nuevo método educativo para Educación infantil.

La propuesta es hacer una síntesis de los principales aportes de los métodos que previamente se han estudiado y además incluir una serie de técnicas que permitan la exploración personal del alumno, el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades desde una nueva perspectiva, que atiende al desarrollo integral del niño. Para ello se estudian y diseñan diferentes herramientas, como el como el Coaching, Yoga infantil, Mindfulness para niños, etc. y se desarrollan dinámicas especialmente diseñadas para esta investigación y adaptadas al Primer ciclo de Educación infantil.

En la parte III desarrollaremos un método empírico que someteremos a investigación y que pretende dar respuesta a nuestra hipótesis. Se define el tipo de investigación, los métodos empleados, la hipótesis de nuestro estudio, variables intervinientes y otros aspectos relativos a la parte experimental de nuestra investigación. Repasaremos los elementos diferenciadores del método y los diferentes elementos del estudio.

Para concluir esta parte empírica de la investigación, se ofrecerán los resultados del estudio realizado, para su posterior análisis e interpretación en base a todos los datos obtenidos de nuestro trabajo de campo.

En la Parte IV, veremos cuáles son las conclusiones a las que podemos llegar en base a toda la información desarrollada y finalmente, expondremos las limitaciones que se desprenden de nuestro estudio, la prospectiva y los posibles aportes de esta tesis doctoral.

La presente investigación, por lo tanto, plantea una nueva propuesta pedagógica y para ello, presentaremos y validaremos un nuevo acercamiento metodológico a las aulas de Educación infantil, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas actuales, tal y como veremos en el desarrollo de la investigación, diseñando e implantando dicho método, analizando su impacto en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades en alumnos de Primer ciclo de Educación infantil, durante el desarrollo de un curso escolar completo.

PARTE I. MARCO TEORICO

Capítulo I.

Planteamiento de la investigación

A lo largo de este capítulo desarrollaremos los aspectos generales que se abordarán en la investigación. También veremos los problemas generales y las acciones llevadas a cabo para determinar el tema de estudio y cómo se han ido ajustando parámetros en las primeras etapas de nuestro trabajo según iban surgiendo nuevas inquietudes y herramientas que incorporar a la investigación.

También veremos los objetivos concretos por lo que se ha decidido hacer este estudio y cuáles son las expectativas que se pretenden alcanzar después del análisis de las diferentes variables tratadas.

Nuestra investigación se desarrolla en dos grandes bloques de estudio, el marco teórico y el estudio empírico, que tratan respectivamente de dar respuesta a las inquietudes en las que se circunscribe nuestro método educativo y analiza empíricamente las posibles ventajas de la aplicación del mismo en instituciones de Educación infantil.

Estas dos diferentes aproximaciones suponen dos de los principales paradigmas que tradicionalmente se han relacionado con la investigación educativa y con dos grandes tendencias como la empírico-analítica y por otro lado la hermenéutica o interpretativa.

En ambos casos, podemos entender por paradigma educativo como el conjunto de creencias o puntos de vista compartidos sobre el análisis e interpretación de los procesos que tiene una comunidad educativa y que como señala Denzin (2015), se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como profesionales comparten un conjunto de valores, creencias, objetivos y formas de percibir y comprender los procesos educativos.

A partir de esta definición y según las aportaciones en esta línea de Sandín (2003), podemos extraer algunas características sobre dicho concepto:

- Un paradigma supone una manera de entender e interpretar la realidad concreta, en nuestro caso una realidad educativa.
- Supone una perspectiva del mundo compartida por un grupo de personas y se presenta con un carácter socializador. Es decir, facilita la alineación de criterios de maestros y educadores.
- Se utilizan las estrategias empíricas que se consideran más adecuadas para cada investigación según el modelo conceptual que defiende. Por lo tanto, el paradigma tiene un carácter normativo con relación a las técnicas de investigación utilizadas en nuestra propuesta educativa.

En esta investigación nos serviremos tanto de métodos positivistas, como también de las posibles ventajas que nos ofrece un enfoque más interpretativo. Los positivistas buscan las causas de los fenómenos sociales, independientemente de los estados subjetivos de los individuos mediante técnicas que producen datos susceptibles de análisis estadístico.

Por otra parte, la perspectiva interpretativa busca la comprensión de estos fenómenos educativos desde la propia perspectiva del educando mediante métodos cualitativos, que generan datos descriptivos, encaminados estos a proporcionar un mayor nivel de entendimiento acerca de las motivaciones y las creencias que están detrás de las acciones de los alumnos.

1.1. Problema general

La investigación se ha ido delimitando a medida que recopilábamos información por parte de todas las partes entrevistadas y focalizando en las áreas que suscitaban más inquietudes entre los educadores y atendiendo a las necesidades de los padres de los niños de Educación infantil de quienes hemos recogido información que ha sido muy significativa para nuestro proceso de elaboración del método educativo.

Todas las cuestiones han surgido en base a nuestro interés personal en la Educación infantil y desde no solo *qué* aprenden los niños, sino también *cómo* aprenden, *cómo* se forman sus estructuras cognitivas a edades tan tempranas y determinar cuáles son sus motivaciones personales para generar el marco de desarrollo evolutivo en el que los niños se desenvuelvan con naturalidad, entusiasmo, en un entorno de amor y protección. Se busca proporcionar un espacio donde los alumnos sientan cubiertas sus necesidades emocionales y así los niños puedan centrar su atención y su motivación en áreas de crecimiento y desarrollo de todo su potencial, consiguiendo nuevos parámetros de aprendizaje significativo y la sensación de ser protagonistas de su crecimiento emocional.

Gradualmente se han ido colocando los criterios necesarios para elaborar la presente investigación, atendiendo a los parámetros que queremos estudiar y contextualizando los mismos con el entorno en que se desarrollaría la investigación para centrar nuestros esfuerzos en ajustar dichos parámetros a la realidad del centro educativo y a los datos emergentes de nuestro estudio.

Durante casi dos años tuvimos la oportunidad de entrevistar a varios educadores de escuelas infantiles en San Diego (California) y pudimos recoger las opiniones de varios padres acerca de los centros educativos de Estados Unidos. Nos entrevistamos con escuelas que desarrollaban métodos más tradicionales, y con otras escuelas infantiles con metodología tipo Montessori que, como veremos en Capítulo III, es un claro referente educativo en California y uno de los enfoques pedagógicos de mayor éxito en la actualidad.

Especialmente significativa ha sido toda la información y todas las opiniones que nos han ofrecido en la escuela infantil *Shining Stars School* en Encinitas (San Diego) y cuya directora, Sherri, ha colaborado activamente con nuestro estudio (ver Anexo de esta investigación). Toda esta información se ha tenido muy en cuenta para elaborar los objetivos metodológicos y además se han recogido ideas de algunas de las herramientas que se empiezan a desarrollar en las aulas de Educación infantil de California, para incorporarlas a la propuesta educativa que desarrollamos e investigamos en este estudio.

Con toda la información recopilada de las entrevistas a educadores, expertos en Educación infantil y padres de alumnos de estas edades, volvimos a replantarnos el problema y se pensó en reconsiderar el estudio desde un

enfoque más global, planteándonos qué pueden tener en común las prácticas educativas más extendidas en Educación infantil en España, con otras propuestas reconocidas como referentes mundiales de vanguardia en Educación infantil. De este modo tratamos de analizar los elementos más significativos de algunos de estos enfoques y determinar las líneas comunes de actuación entre ellos, para considerar algunos de estos parámetros como parte de los posibles elementos de nuestro método e incorporar fragmentos de esa matriz educativa a la filosofía del método que desarrollaremos.

Para ser más concretos, nos referimos a enfoques como el de *Reggio Emilia*, escuelas *Montessori*, *método Waldorf*, aproximación de las *inteligencias múltiples* de Howard Gardner, la *Disciplina Positiva* de Jane Nelsen y Lynn Lott, etc. Estudiaremos y analizaremos las líneas generales de estas aproximaciones para determinar los posibles elementos en común de todas ellas y determinar los factores de éxitos que deseamos incorporar al modelo educativo que queremos desarrollar.

1.2. Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es atender la demanda que hemos detectado a lo largo de los últimos años por parte de los padres de alumnos de Educación infantil, que buscaban métodos educativos menos directivos en las escuelas infantiles y en la mayoría de los casos no han podido satisfacer sus necesidades por falta de modelos que atiendan sus inquietudes y den respuesta de manera integral a las necesidades educativas actuales del niño.

Se trata en primer lugar de estudiar y analizar cuál es la propuesta educativa que más extendida entre los centros de Educación infantil, recoger sus principales características y detectar las posibles carencias de las mismas, en base a las nuevas necesidades educativas, para elaborar consecuentemente un nuevo método que dé respuesta a la demanda actual de esta perspectiva menos directiva y donde se estimule el autodescubrimiento y la toma de conciencia del niño desde sus propios recursos naturales y personales.

Para Carbonel (2001) abundan muchas propuestas educativas vacías de contenido, dónde sólo importa el concepto didáctico del aula y se prescinde totalmente del conocimiento desde otras dimensiones. Defiende que a veces la enseñanza tradicional tiende a fomentar el almacenamiento de múltiples informaciones de forma pasiva, a la memorización con escasa comprensión y asimilación. Desde esta investigación defendemos que, desde edades muy tempranas, podemos fomentar un espacio de aprendizaje donde el niño sepa gestionar sus recursos con mayor autonomía y responsabilidad personal, para que el aprendizaje sea significativo y de calidad, conceptos que serán estudiados en Capítulo V de esta investigación.

Se ha observado que, desde la edad infantil, los niños tienen libros didácticos en el aula que completar para ajustarse de manera fiel al Currículo oficial. En muchas ocasiones estos libros se convierten en instrumentos que desarrollan limitaciones del propio proceso de aprendizaje, entre las que Carbonell (2001), destaca algunas como:

- Dificultan el pensamiento crítico y reflexivo.

- No responden a las necesidades del niño y al proceso de aprendizaje, además limitan el desarrollo de su autonomía y creatividad.
- Transmiten únicamente la perspectiva del conocimiento oficial.
- Sus contenidos no recogen los conocimientos más actuales.
- El texto que presenta es impersonal y poco estimulante para el alumno.
- Simplifican conocimientos que pueden ser más complejos.
- Presentan un entorno sociocultural que no siempre responde a los diferentes contextos.
- Son conocimientos cerrados y que no permiten contradicciones.
- La cultura se presenta fragmentada y esto puede dificultar una comprensión de la realidad y del porqué de algunos fenómenos.

Algunas de las alternativas pedagógicas que hemos mencionado, se enfocan en métodos que persiguen un tipo de conocimiento aplicado, una memoria más pragmática, comprensiva y más creativa. De esta manera se pretende mejorar las relaciones que se establecen entre lo aprendido, los conceptos y sobre los conocimientos más significativos.

Como consecuencia de ello se procura favorecer el entorno que genere nuevas estructuras mentales y una relación favorable entre los diferentes ítems que conforman la educación del niño de manera integral y que promuevan el desarrollo personal de toda su capacidad cognitiva.

Gardner (2000) afirma que “el cerebro aprende y retiene más y mejor cuando el organismo interviene activamente en la exploración de materiales y lugares físicos y se plantea preguntas que realmente le interesan. Las

experiencias meramente pasivas tienden a atenuarse con el tiempo y su impacto es poco duradero" (p.98), por lo que las dinámicas que involucren directamente al niño resultan fundamentales para el desarrollo de su motivación hacia las diferentes actividades.

En el método que aquí proponemos y estudiamos, se persigue que el niño explore nuevas posibilidades de aprendizaje de una manera más participativa y dejando de lado la tendencia educativa más tradicional, donde el docente transmite unos conocimientos mediante una guía o como mencionábamos, un libro de texto. A veces esto puede conllevar a centrarse principalmente en terminar de desarrollar el contenido curricular, asegurándose de que se completen inexcusablemente las competencias didácticas exigidas, dejando a veces de lado las diferentes potencialidades individuales de cada niño.

Nuestro objetivo es desarrollar un método que no solo cumpla con las necesidades curriculares exigidas por los organismos educativos competentes, sino que además se genere un espacio donde el niño se sienta protagonista y responsable de su propio aprendizaje, fomentando el descubrimiento personal y el desarrollo de sus valores como individuos.

Como ya mencionáramos anteriormente, se pretende estudiar el método propuesto en la escuela donde se desarrollará nuestro estudio para comprender de primera mano la oferta educativa del centro. Queremos analizar en profundidad los contenidos implícitos en su metodología, su manera de enseñar y sus objetivos para con sus alumnos (ver capítulo IV). Queremos conocer si hay un acercamiento a esta metodología de manera intencionada, si hay una

reflexión previa de las diferentes opciones que se ofertan y analizar qué les ha movido a elegir esa metodología y no otra diferente, suponiendo que exista esa intencionalidad didáctica en el uso de sus estrategias educativas.

También mantendremos entrevistas con miembros relevantes de la comunidad educativa infantil, para comprender cuales son las propuestas educativas en los diferentes centros infantiles en España, cuáles son las necesidades y las demandas educativas que están formulando las diferentes escuelas. Hemos tenido acceso a entrevistar personalmente a algunos miembros del comité directivo de la Asociación Mundial de Educadores infantiles, lo cual ha sido una aportación muy significativa para nuestra investigación.

Además, hemos podido mantener diferentes entrevistas con antiguos alumnos de Magisterio de Educación infantil de la Universidad Camilo José Cela, que actualmente son directivos de algunas escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid y su contribución a la investigación ha supuesto un gran aporte en el desarrollo de los objetivos y formulación de algunos aspectos del método pedagógico propuesto.

Toda esta información se ha ido incorporando a la investigación y en algunos casos ha permitido ajustar nuestra estrategia y aproximación a nuestro estudio además de ajustar nuestros desafíos pedagógicos en base a todas las inquietudes que hemos registrado y cuyo resultado se presentará en el desarrollo de la presente investigación.

1.2.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de nuestra investigación, de manera muy sintetizada, consisten en determinar la influencia del método educativo propuesto y su influencia en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades del niño en la escuela infantil.

Se pretende elaborar un método que dé respuesta de manera integral a todas las necesidades actuales del educando, analizando todas las herramientas y recursos educativos que han demostrado ser eficientes en el desarrollo cognitivo, emocional y físico del niño. Se busca un enfoque pedagógico que de una manera menos directiva que la propuesta oficial, promueva el desarrollo de las diferentes dimensiones del niño y potencie el desarrollo de sus competencias a través de la investigación y exploración personal.

Para todo ello se tomará como marco de referencia las diferentes áreas curriculares que se contemplan en la propuesta oficial del MECD, recogiendo sus contenidos mínimos en nuestro método, para evitar cualquier posible obstáculo que pueda surgir cuando se plantee la perspectiva de la investigación.

Es decir, nuestro método recogerá los contenidos mínimos exigidos por el Currículo oficial, además de buscar el desarrollo adicional de otras habilidades personales, para completar desde una perspectiva integral, las posibilidades de desarrollo del niño.

1.2.2. Objetivos específicos

El método educativo propuesto pretende aportar una visión holística a la realidad del niño de manera integral, respetando su individualidad y su proceso de crecimiento.

Entre los objetivos específicos que queremos desarrollar en nuestra investigación, podemos destacar los siguientes:

- Proponer, diseñar y experimentar un método educativo con técnicas menos directivas que los métodos más tradicionales y que permitan al niño desarrollar toda su potencialidad desde sus inquietudes personales y analizar el desarrollo de su aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades del niño en la escuela infantil.
- Establecer las características que debe tener el método educativo para favorecer dicho desarrollo.
- Identificar las posibles ventajas y desventajas que tiene la aplicación de este nuevo método educativo en el desarrollo del aprendizaje del niño.
- Establecer indicadores de desarrollo después de aplicar técnicas del método propuesto.
- Analizar, comparar e interpretar los resultados obtenidos en el grupo experimental y de grupo de control (G.E. y G.C.)

- Determinar la influencia de la aplicación del método en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades del niño en la Escuela Infantil.

1.3. Justificación e importancia de la investigación

En los últimos años estamos asistiendo a una nueva forma de concebir e interpretar la realidad docente. Existe una clara tendencia a desarrollar nuevos proyectos de innovación sobre las diversas formas en que el profesorado transfiere el conocimiento a la práctica, para sumar el desarrollo personal al desarrollo técnico en maestros y educadores.

Algunas de estas nuevas estrategias que surgen, se apoyan en técnicas y herramientas que tienen como finalidad que las personas aprovechen al máximo su potencial y logren sus objetivos impulsando sus capacidades y habilidades. Nuestra propuesta es el diseño de un método educativo que favorezca el desarrollo de todas las posibilidades y potencialidades del niño respetando sus inquietudes, su individualidad y que favorezca la exploración de sus emociones, sus valores y el impulso natural de los niños de educación infantil en descubrir el mundo que les rodea. El método propuesto, como estudiaremos durante el transcurso de la presente investigación, se muestra potencialmente como un método diseñado para desarrollar el potencial del alumno y que potencialmente ofrece grandes posibilidades en el desarrollo de los niños en los centros escolares.

1.3.1. Justificación de la investigación

Se recoge a través de encuestas a educadores, expertos educativos y entrevistas a padres de alumnos de Educación infantil (ver Capítulo IX), la inquietud de sendas partes por la falta de motivación personal de los niños en los contenidos curriculares y como consecuencia, a veces se ven afectados los procesos de aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades de los niños a los cuales se les presenta la propuesta pedagógica del Currículo oficial.

La presente investigación estudiará si mediante la aplicación de una nueva línea pedagogía y la elaboración de un nuevo método educativo, se consigue influir positivamente sobre dichas variables del rendimiento académico y personal del niño. Se analiza la posible influencia positiva de llevar a la práctica del aula nuevas dinámicas elaboradas desde algunas técnicas como el Mindfulness, Coaching, Yoga infantil, entre otras propuestas innovadoras, y si se puede incidir positivamente en mejorar estos niveles de motivación del niño, fomentando su implicación desde métodos menos directivos, desde los que se incentive a través de estas dinámicas, el desarrollo personal del niño, su predisposición por el aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades y competencias, promoviendo el descubrimiento desde su motivación interna, haciéndole de esta manera, protagonista de sus logros y de sus nuevas aptitudes.

Se pretende por lo tanto en esta investigación, la formulación de una metodología que dé respuesta a todas estas necesidades, para proceder al estudio de la intervención de la propuesta pedagógica en un grupo

experimental del Primer ciclo de educación infantil y la posterior validación y análisis de los resultados de la investigación resultante.

1.3.2. Importancia del estudio

Importancia teórica

La revisión bibliográfica del presente estudio, permitirá a los investigadores sobre este tema, a los directivos de escuelas infantiles y a los educadores, utilizar la información y el método que aquí se presenta para desarrollar una propuesta pedagógica que dé respuesta de manera integral a las necesidades educativas y personales del niño.

Importancia práctica

La práctica constante de la variable independiente del nuevo método educativo en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades del niño, está supeditada a la correcta aplicación y al uso constante de los docentes y educadores.

Importancia metodológica

La propuesta metodológica que trae consigo el método propuesto, permite a los docentes de las escuelas infantiles adecuar su trabajo como docentes al entrenamiento constante, convirtiéndose ellos en los educadores y facilitadores que los niños necesitan para llevar a cabo esta nueva manera de abordar el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades.

Importancia social

El presente trabajo será difundido y compartido con otros docentes y directivos de centros de educación infantil, para promover el crecimiento y desarrollo pedagógico de las instituciones educativas infantiles. Será presentado en un próximo Congreso nacional de la Asociación Mundial de Educadores infantiles, para compartir sus resultados, fomentar su difusión entre la comunidad educativa nacional y la posible incorporación del mismo a las escuelas infantiles que así lo consideren oportuno para sus intereses pedagógicos en sus centros.

Capítulo II.

Sistema Educativo actual

En este capítulo queremos hacer un breve repaso de los antecedentes educativos previos a la elaboración de nuestro método pedagógico para comprender cuáles son las teorías que se han desarrollado hasta ahora y entender cuáles han sido sus aportes, ventajas y limitaciones de ellas para estudiar cuáles son las medidas a diseñar para elaborar un método que aporte ventajas y beneficios empíricos para el alumno en la actualidad.

Después repasaremos la propuesta oficial educativa para comprender en profundidad cuál es el marco de referencia en el que se circunscribe nuestra investigación y al que debemos dar respuesta en primer lugar, para posteriormente construir posibles elementos de mejora sin dejar al margen todos los requisitos del Currículo oficial.

2.1. Antecedentes al sistema educativo actual

En los años 80 comenzó un movimiento tecnológico que determinaría el futuro de las infraestructuras de la información y la comunicación que dio lugar al vertiginoso movimiento de la globalización. Este fenómeno de la tecnología de la información dio lugar a lo que Castells (2000) llamaría la sociedad informacional y donde el conocimiento se convierte en fuente fundamental de la productividad y de la riqueza. Esta tecnología ha facilitado que las diferentes

economías del mundo estén interconectadas entre sí y la información fluye de tal manera que no solo empresas y países queden conectados a este sistema, sino que además todo el conocimiento sea transmitido de manera global y esté interconectado entre sí.

Algunos autores como Santomé (2001) defienden que el sistema educativo se ha convertido en un bien de consumo y que forma parte de los intereses que se mueven dentro de un mercado económico a través de procesos de descentralización y que han encontrado su momento de máximo esplendor a partir del proceso de globalización al que hacíamos referencia anteriormente.

Estos procesos de descentralización se traducen en que el Estado tiene cierto control sobre el currículum educativo y sobre los procesos de evaluación mientras que permite que los recursos sean administrados por unidades administrativas diferentes o por los propios centros educativos. De esta manera como afirma Torres (2001) se produce *una descentralización económica y organizativa pero no una descentralización curricular*, que sería más propio de una verdadera democratización educativa.

La autonomía que se le otorga a las escuelas está pues supeditada a los mecanismos reguladores curriculares del Estado que mantienen el control sobre el funcionamiento y las dinámicas generales del sistema. De esta manera el Estado se garantiza cierto control sobre el *producto* y juega un papel de desempeño un tanto más invisible en lo que al *proceso* se refiere, trasladando y a veces eludiendo la responsabilidad de los resultados a los centros educativos.

De esta manera y aunque con ciertas limitaciones curriculares, se abre para nosotros un amplio espectro de posibilidades educativas y nos permite explorar nuevas posibilidades que permitan al niño cumplir con los contenidos mínimos exigidos por el Estado, además de permitirse a sí mismo explorar otras áreas de interés personal que satisfagan sus inquietudes personales.

En esta investigación se defiende que atender esta individualidad es un factor determinante para que los alumnos en edad escolar se enfrenten a una sociedad global donde cada día se premia menos los rasgos singulares de cada individuo y buscamos estándares de calidad, de desempeño incluso de belleza que de alguna manera puede hacer que recorrer el espacio que separa la tendencia natural del individuo con las exigencias propias de dichos estándares, supongan una frustración para el alumno y de manera invisible estemos acotando sus posibilidades infinitas de desarrollo como Ser único e individual.

El método que proponemos en este estudio no pretende crear distancias epistemológicas entre otras metodologías. No pretendemos derribar limitaciones curriculares, ni desarrollar un método que se oponga en manera alguna a la metodología más tradicional. Lejos de todo esto, nuestra propuesta es un método que cumpla con todos los requisitos establecidos por las instituciones educativas competentes, que dé respuesta a todas estas competencias exigidas y que además de un paso más allá en la formación del niño, en la adquisición de nuevas habilidades y el desarrollo de su aprendizaje, respetando su ritmo, sus impulsos naturales, su individualidad y valores personales.

Uno de los factores que más hemos tenido en cuenta es la posible prospectiva y transferibilidad del método que queremos proponer, por lo que siempre hemos respetado estas directrices para salvaguardar estas posibilidades y que la libre elección de este método nunca esté supeditada una contraposición curricular de los métodos más tradicionales.

Queremos entender a la escuela como una institución social, de crecimiento para el individuo y que ya desde la edad infantil ofrezca al alumno una plataforma de desarrollo para prepararse para la sociedad del conocimiento y que ofrezca la posibilidad de formarse como un individuo competente en el uso de del tratamiento de la información y dado es sistema global que como hemos visto antes se desarrollarán nuestros alumnos, preparar las bases que los cualifiquen para interactuar de manera inteligente con variadas formas culturales (Pérez Gómez, 2000) de tal manera que los alumnos puedan ser críticos con el conocimiento y con las diferentes maneras de expresarse que ofrece la sociedad de la información actual.

A continuación, nos gustaría hacer una revisión sobre los avances que se han producido en materia de Educación en los últimos años y nos centraremos concretamente en el desarrollo y los cambios que se han producido en España en las últimas décadas repasando las transformaciones más significativas y su repercusión que han tenido en la sociedad.

Hasta el comienzo de la década de 1980 existieron muy pocas reformas educativas en nuestro país. En 1857 se realizó la primera reforma educativa en España (Ley de Instrucción Pública del 9 septiembre) y hasta 1970 no se realizó

ninguna reforma relevante más. A partir de ese momento esta tendencia cambió radicalmente y comienzan a sucederse un continuo movimiento de leyes y reformas educativas, el cual podemos resumir muy brevemente de la siguiente manera:

- En 1980 se aprueba la reforma educativa llamada *Ley General de Educación (LGE)*.
- En 1990 el gobierno socialista aprobaría la popular reforma educativa con la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.
- En el año 2002, esta vez de la mano del *Partido Popular*, se implementó la segunda *ley orgánica de Calidad de Educación (LOCE)*.
- Posteriormente en el año 2006 y con la llegada de un nuevo cambio de gobierno a favor del *Partido Socialista*, se aprobaría en nuestro país una nueva ley orgánica (LOE).
- El pasado mes de diciembre de 2013, el actual partido político al frente del gobierno aprueba una nueva Ley Orgánica para la Mejora Educativa (LOMCE), con el ánimo de hacer ciertas modificaciones a la anterior LOE.

Se hace evidente viendo toda esta información, que se trata de unos años de continuos cambios educativos marcados principalmente por la continua alternancia de partidos políticos al frente de esta responsabilidad educativa.

Como hemos visto, en 1980 se aprobó la LGE, la cual traía consigo un importante aspecto que determinaría un claro avance, dado que se reconocía

el derecho de los padres de elegir el tipo de educación para sus hijos acorde con sus criterios.

La LOGSE de 1990 procuraba integrar nuestro sistema educativo dentro del marco europeo y marcó las bases de las que serían las nuevas reformas y leyes posteriores. La LOGSE supuso la puesta en marcha de un sistema educativo basado en los principios constitucionales e inició una gestión democrática de los centros. Fruto de la aprobación de los Estatutos de Autonomía, las competencias educativas se descentralizaron en favor de las diferentes comunidades autónomas, las cuales podrían gestionar gran parte de los recursos, los centros educativos, además de poder redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares.

La nueva Ley orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que promoviera el Partido Popular en el año 2002 quería hacer frente a los cambios económicos, sociales y tecnológicos ocurridos desde la implantación de la LOGSE. Obsérvese que el nombre de la ley recoge en sí misma el concepto de *calidad* educativa que, tal y como se desarrolla en esta investigación, constituye un elemento que pasaría a incorporarse en una gran mayoría de los estudios sobre innovación educativa de los últimos años en España

La LOCE difería con otros aspectos de la ley anterior, como en la atención a la diversidad, además de fomentar el esfuerzo, la disciplina en el aula y una aproximación más actual al uso de tecnologías de la información y de la comunicación.

La LOE de enero de 2006 pretende dar respuesta a las posibles desigualdades fruto de esta medida y establece diferentes regularizaciones atendiendo las distintas Comunidades Autónomas. Además, defiende los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, etc.

La LOMCE comenzó a aplicarse en el año 2014 en la educación Primaria, mientras que en Secundaria lo haría en el año 2015, aunque no en todos los cursos en el mismo periodo escolar. En el presente año 2017, la ley estará completamente integrada con el comienzo del próximo curso escolar. Como hemos comentado la LOE defendía la atención a la diversidad y una educación con función social, mientras que la LOMCE defiende que el talento difiere de un estudiante a otro y que el Sistema educativo debe reconocer dichos talentos y potenciarlos.

Con respecto al Primer y Segundo ciclo de Educación infantil, podemos señalar que la LOMCE no establece ningún nuevo parámetro en esta etapa por lo que se mantienen los criterios que se establecieron anteriormente. En la LOE, la Educación infantil estaba regulada en el Título 1º, Capítulo 1, concretamente en los artículos 12, 13, 14 y 15. Tal y como indicábamos anteriormente, la LOMCE no modifica esos cuatro artículos de la etapa de Educación infantil. Por tanto, la LOMCE deja la Ley tal y como se establecía en la LOE. De esta manera, observamos que permanecen igual que en la LOE los siguientes aspectos:

- Los principios generales de la etapa. (Artículo 12)
- Los objetivos generales de la etapa. (Artículo 13)
- La ordenación y los principios pedagógicos. (Artículo 14)
- Oferta de plazas y gratuidad. (Artículo 15)

Consideramos que, desde la Educación infantil, es decir desde donde centramos nuestra investigación, se han de conocer sucintamente los cambios generales que afecten al sistema educativo de nuestro país, dado que al fin y al cabo estamos ante los niños que se enfrentaran a esas normativas en el futuro. Sin embargo, nos queremos hacer un análisis exhaustivo de los cambios que no afectan directamente a esa etapa por no ser especialmente relevante para nuestro estudio.

No obstante, repasar el significado y las medidas que se toman desde las diferentes leyes educativas en España, es fundamental para poder tener en cuenta las líneas ideológicas de la sociedad. Tal y como recoge Gimeno (2006), por una parte, debemos considerar la ideología neoliberal que impulsa los intereses de las grandes corporaciones internacionales y por otra las ideologías conservadoras, basada en modelos más tradicionales y por último movimientos más progresistas implicados en algunos factores de desarrollo de justicia social.

A continuación, pasaremos a desarrollar la propuesta oficial para la etapa de infantil que se recoge en la actual Ley Orgánica con especial énfasis en las directrices que se marcan desde la Comunidad de Madrid donde realizamos nuestra investigación.

2.2. Revisión del Currículo oficial de la etapa de Educación Infantil

En este apartado analizaremos cual es la propuesta oficial del MECD para la Educación infantil, repasaremos el Currículo oficial y las Áreas que en él se desarrollan, los contenidos mínimos, los objetivos de cada Área y los criterios evaluativos de cada uno de ellos.

Después de varias entrevistas con la directora de las Escuelas Educando, donde desarrollaremos nuestro trabajo de campo, se nos manifestó que uno de los *requisitos imprescindibles* para que pudiéramos llevar a cabo nuestra investigación en el centro, era que se respetasen los contenidos curriculares de la legislación vigente, dado que nuestra propuesta se encontraba en fase investigadora. Además, se mantuvo una reunión informativa con los padres del grupo experimental sobre las líneas de actuación de nuestra propuesta pedagógica y todos ellos manifestaron la importancia de mantener los criterios que el MECD refleja en su Currículo para la Primera etapa de Educación infantil.

Se decidió por lo tanto hacer un análisis exhaustivo de las líneas metodológicas que desde dicho Currículo se mantienen. Además, se realizó un ajuste a nuestros criterios evaluativos, para dar respuesta a las tres diferentes Áreas que como veremos en este capítulo, se defienden de manera muy diferenciada. Por lo tanto, las dinámicas, las variables de nuestro análisis y la interpretación de resultados, además de contemplar las diferentes dimensiones que desde este estudio se quieren estudiar, incorporan estas Áreas curriculares en su desarrollo.

Además, se pretende que si el resultado del estudio y posterior análisis de nuestra investigación consigue demostrar empíricamente las hipótesis que planteamos, sería interesante poder compartir las posibles ventajas de esta propuesta educativa con otras escuelas infantiles, aspecto que se desarrollará en la prospectiva de esta investigación y parece según las reuniones mantenidas con varias escuelas infantiles, que incorporar los contenidos mínimos que la legislación establece, es un requisito indispensable para poder desarrollar este método en otros centros educativos.

Se han mantenido además reuniones con instituciones educativas de Educación Primaria, como veremos en el Capítulo VI, para establecer líneas de comunicación con los mismos y que los alumnos que participen de nuestra propuesta educativa encuentren la posibilidad de una continuidad formativa de manera positiva y eficaz. En todos estos centros se ha puesto de manifiesto la necesidad de atender estos requisitos mínimos del Currículo oficial, por lo que como hemos comentado anteriormente, se repasan en este capítulo los objetivos y criterios evaluativos de las diferentes Áreas.

Además, como veremos en el Capítulo IV de esta investigación, un número muy importante de escuelas infantiles acude al Currículo oficial para diseñar sus propuestas pedagógicas y desarrollan sus contenidos mínimos curriculares según los recogidos en la Ley del 3 de mayo del 2006 sobre Educación.

Se entiende en dicho Currículo, que la Educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia y además en dicho documento se

determinan los objetivos, propósitos, principios generales correspondientes con esta etapa educativa, si bien recoge que la manera de aproximarse a estos elementos difiere a lo largo en la etapa y se favorecerá la atención individualizada del niño.

Se recoge además que el Currículo pretende lograr un desarrollo integral y armónico del niño en distintos aspectos como el físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo, para favorecer aprendizajes significativos.

En cuanto a la evaluación se refiere, se establece que ésta deberá tener un carácter básicamente formativo que permita valorar el desarrollo alcanzado, así como señalar los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Por lo tanto, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación que se reflejan en el currículo, se entienden como una información para orientar la acción educativa correspondiente.

Entre las disposiciones generales podemos leer que, en el currículo de la etapa de ambos ciclos, se hace constancia de la importancia de los aprendizajes dirigidos a la construcción de una imagen ajustada de sí mismo, al conocimiento y valoración que los alumnos van desarrollando de sí mismos, de sus posibilidades y de la capacidad de desarrollar con autonomía actividades en función de los recursos disponibles en su entorno. En el desarrollo de estas facultades la colaboración de las familias con el equipo educativo adquiere una especial importancia.

Se contempla que las escuelas infantiles tienen una función activa en el tratamiento del currículo, ya que, de acuerdo con lo establecido, es competencia de los mismos desarrollar y completar el currículo establecido a través de la elaboración de la propuesta pedagógica del centro.

Cómo podemos observar, no solo se permiten ajustes en la propuesta oficial, sino que además se invita a desarrollar métodos pedagógicos que complementen las líneas generales establecidas, lo cual nos da la oportunidad de desarrollar la propuesta pedagógica de la presente investigación dentro de las líneas marcadas por la Ley, sin entrar en conflictos institucionales o metodológicos.

Los principios generales de esta etapa, tal y como podemos observar en el artículo 2 de la Ley, pueden resumirse de la siguiente manera:

- La Educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a alumnos desde los cero hasta los seis años y es no una educación obligatoria. La etapa se constituye en dos ciclos: el primero hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad del niño.
- El ciclo constituye una unidad temporal en sí misma, por lo que se debe garantizar la colaboración del trabajo en equipo de educadores del mismo ciclo.
- Existe una intención educativa durante toda la etapa, en sus actividades y diferentes situaciones escolares.

- La metodología de trabajo se fundamentará en la experiencia del alumno y en el juego, en un entorno de seguridad y confianza para favorecer la autoestima y la interacción social.

Todos estos parámetros serán recogidos en nuestra propuesta pedagógica, que como ya hemos comentado previamente, pretende ser un recurso potencialmente integrable en cualquier escuela infantil. Tal y como vemos uno de los elementos que se destacan de los principios anteriores, es el juego, por lo que prestamos especial atención en el desarrollo de nuestro estudio a explorar las posibilidades educativas de incorporarlo a nuestra propuesta desde las líneas pedagógicas que consideramos necesarias para el correcto desarrollo de la investigación.

En cuanto a los fines que se recogen para esta etapa, se destaca que el objetivo de la Educación infantil es favorecer el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos. Además, se recoge que en toda la etapa se atenderá gradualmente al desarrollo afectivo del niño, asistiendo a la creación de nuevos vínculos y relaciones, así como a que los alumnos desarrollen una imagen positiva de sí mismos y consigan cierta autonomía personal. También se subraya que se facilitará el descubrimiento de las capacidades del cuerpo y de los hábitos de control corporal, además de favorecer el desarrollo de la comunicación y de la representación en distintos lenguajes, ciertas normas de convivencia e interacción social.

Cómo hemos visto todos estos parámetros están dirigidos a los niños de cero a seis años, por lo que algunos de estas ideas tendrán que ajustarse a la

edad de nuestros grupos de control y experimental, para lo cual se establecerán los criterios correspondientes a través de la realización de entrevistas con el personal docente del centro escolar, donde realizaremos nuestra investigación y con la participación de algunos familiares de los niños del grupo experimental.

Los objetivos que se destacan de bajo esta normativa tienen que contribuir a desarrollar en los niños las capacidades que les permitan:

- Aprender a reconocer su propio cuerpo, sus habilidades y aprender a respetar las diferencias con sus compañeros.
- Explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno.
- Desarrollo progresivo de la autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollo de sus posibilidades afectivas.
- Relacionarse con los otros niños y desarrollar paulatinamente patrones elementales de convivencia e interacción social.
- Desarrollo de habilidades comunicativas desde las diferentes formas de comunicación.
- Comenzar a desarrollar habilidades lógicas, de lectura, movimiento, etc.

Los objetivos están divididos en tres etapas comunes para ambos ciclos y que desarrollaremos más adelante en este apartado. Estas áreas serán consideradas como elementos clave en nuestro estudio empírico para poder ofrecer resultados que den respuesta a las directrices generales que aquí se marcan.

Los contenidos de la Educación infantil, según se establece en la normativa, deben abordarse por medio de propuestas integradas que tengan interés y sean significativas, lo cual está en consonancia con las teorías de Ausubel, sobre las se analizarán algunos aspectos y aportaciones significativas en el Capítulo III.

Se pone de manifiesto que en el Primer Ciclo se atenderá principalmente a la adquisición de hábitos básicos de salud, desarrollo de habilidades motoras y al desarrollo del lenguaje y de vínculos afectivos con sus compañeros, además de la gestión de emociones, lo cual creemos que puede representar una herramienta muy positiva de desarrollo para el niño durante esta etapa.

En el Segundo Ciclo, el Currículo oficial indica que se iniciará el aprendizaje de la lectura y la escritura en función de las características y posibilidades de cada niño y se favorecerán experiencias en habilidades lógico-matemáticas, en tecnologías digitales, en la comunicación y en la expresión plástica, aunque como hemos visto anteriormente, nuestra investigación se centra en la primera etapa, por lo que no desarrollaremos actividades didácticas dirigidas al desarrollo de estas competencias concretas.

Sin embargo y aunque se determine que es propio del Segundo Ciclo, en nuestra propuesta se iniciará una aproximación al uso oral de una lengua extranjera a través de actividades comunicativas relacionadas con las rutinas y situaciones habituales del aula. Se considera interesante para esta investigación integrar algunas de estas rutinas en el Primer Ciclo para que el niño se empiece

a familiarizar con los sonidos de una lengua extranjera, que en nuestro caso será el inglés, a través de juegos y canciones.

En cuanto a la evaluación de la etapa infantil, el Currículo oficial defiende que ésta será global, continua y formativa. Las entrevistas con las familias, la observación sistemática y el análisis de las producciones de los niños y niñas, por lo tanto, deben constituir las principales fuentes de información del proceso de evaluación. La evaluación en esta etapa se entiende que debe servir para valorar el proceso de aprendizaje y proporcionar datos relevantes para tomar decisiones individualizadas. A estos efectos, los criterios de evaluación que se recogen, serán utilizados como referente para la identificación de las posibilidades y dificultades de cada niño y para observar el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Se sostiene que la evaluación será responsabilidad de cada educador, que deberá reflejar sus observaciones y valoraciones sobre el desarrollo de los aprendizajes de cada niño. Las consideraciones derivadas de este proceso de evaluación, deberán ser comunicadas de manera periódica a las familias para hacerlas partícipes del proceso educativo de los niños.

Al finalizar el curso, se propone que el educador elabore un informe del alumno sobre los logros en su proceso de desarrollo y en la adquisición de los aprendizajes en relación con los objetivos establecidos, aspecto que será cumplido en nuestra investigación tanto en el grupo de control, quien seguirá el Currículo oficial durante todo el curso, como en el grupo experimental de nuestro estudio.

Tal y como veremos en apartados posteriores, estas premisas quedan reflejadas de manera sistemática en todas las dinámicas educativas que se proponen en este estudio y el proceso evaluativo diseñado en esta investigación atenderá a todos los anteriores indicadores que la Ley recoge, para favorecer la aplicabilidad del método.

Según las disposiciones generales recogidas en el Currículo oficial, los procesos de enseñanza y la práctica educativa deberán evaluarse en relación con el logro de los objetivos educativos de las áreas, lo cual será tenido en cuenta en la elaboración del cuestionario elaborado en la presente investigación (capítulo IX). Dicha evaluación incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

- El ajuste de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las particularidades y necesidades de los alumnos.
- La evolución de su desarrollo y de su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los procedimientos de evaluación del alumnado, la organización y el clima del aula y el aprovechamiento de los recursos del centro.
- El funcionamiento de los mecanismos establecidos para favorecer las relaciones con las familias.
- La cooperación entre todos los maestros implicados en la acción educativa.

Se contempla también que la intervención educativa debe tener como principio la individualización de la enseñanza, que en esta etapa cobra una especial relevancia, adaptando las acciones educativas a las características

personales, las necesidades, los intereses y el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para ello, se indica que debemos considerar las posibles necesidades de apoyo educativo de manera individualizada lo más tempranamente posible, es decir los centros deben atender al alumnado que presente necesidades educativas especiales, adoptando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales.

También se contempla que la propuesta pedagógica será responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de Educación infantil, si bien en su elaboración y seguimiento participarán todos los educadores que participen del proceso educativo del niño.

Para el diseño de nuestro método contaremos con la colaboración de varios expertos en Educación infantil entre los que se encuentran ocho Maestros, como veremos en el apartado dedicado a los cuestionarios de esta investigación, por lo que nuestra propuesta será congruente con aspecto.

Además, se pide que la propuesta pedagógica en Educación infantil incluya el desarrollo del currículo en unidades de programación para cada curso, con elementos de atención individualizada, la organización de los espacios y del tiempo, los criterios para la selección de los recursos materiales, las distintas maneras de colaboración continua con las familias, la coordinación con otros educadores del centro, así como los criterios para evaluar la acción educativa.

Para facilitar la incorporación del alumno a la Educación infantil y que esta sea paulatina y positiva, se deben establecer los recursos necesarios para favorecer la coordinación del proyecto educativo de los centros del Primer Ciclo y el Segundo Ciclo de Educación infantil, además de la coordinación entre los centros de Educación infantil y los de Educación primaria donde vaya a asistir el alumno.

Siguiendo esta idea, se han mantenido entrevistas con varios colegios que imparten formación en cursos posteriores entre los que podemos destacar el Colegio Afuera, el Colegio Bristol, el SEK y el Santa María del Pilar, quienes recibieron nuestra propuesta de manera muy positiva, mostrando gran interés en el proyecto educativo que les presentamos. Se ha llegado a acuerdos con varios de ellos para garantizar la continuidad educativa de los alumnos que participen en nuestra investigación.

Sobre el uso de materiales en el centro, se indica que éstos deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios y valores del entorno sociocultural del niño. Los centros deben también fomentar el uso no estereotipado de juguetes, y elementos didácticos propios de la acción educativa. Para ello se pide seleccionar materiales didácticos que presenten modelos de personas que mantengan entre sí una relación de equilibrio, respeto y que se fomenten, además, la integración cultural, lo cual forma parte fundamental de los parámetros que deseamos incorporar en nuestro estudio.

Se defiende que la Educación infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos en

colaboración con las familias, tal y como nosotros defenderemos en nuestra propuesta. En esta etapa se entiende que el niño conecta de manera progresiva con cierta autonomía en la vida cotidiana, y de la individualidad a la interacción con las otras personas de su entorno. En Educación Infantil comienza el desarrollo personal de los alumnos y se producen aprendizajes que fundamentan las futuras competencias básicas del niño.

En el currículo de este ciclo, tal como sostiene esta Ley, se da especial relevancia a los aprendizajes orientados a la construcción de una imagen ajustada de sí mismo, al conocimiento, valoración y control que los alumnos van adquiriendo de sí mismos, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento, así como al propio desarrollo de la comunicación.

El Currículo oficial además promueve el progresivo control motor del niño, la investigación de sus posibilidades y limitaciones, las interacciones con el medio físico, natural y social y el proceso de diferenciación con otras personas. Esto se entiende que contribuirá a que vaya adquiriendo un progresivo conocimiento de sí mismo y una autoimagen positiva, así como independencia y seguridad con respecto a los adultos. Se da importancia a la adquisición de destrezas para realizar actividades habituales con un cierto grado de autonomía, responsabilidad y motivación personal.

Según este proceso de adquisición de autonomía, cobran una especial importancia los vínculos afectivos que los alumnos establecen con las personas cercanas y la necesidad y deseo de comunicarse a través de la palabra. Se

indica la necesidad de destacar la importancia que, para el desarrollo integral, tienen todos los lenguajes que se interpretan como básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y para la comprensión del entorno del niño.

Se considera que la interacción del alumno con el medio y a la integración con su entorno inmediato facilita el desarrollo del aprendizaje. Además, proporciona la capacidad de tomar decisiones y de resolver problemas que son familiares a la realidad del niño.

Se entiende que los niños en el entorno escolar pueden explorar, desarrollar sus posibilidades de aprender y de establecer nuevas relaciones sociales. Todo esto favorecerá que aprendan a colaborar, a relacionarse con sus compañeros y a respetar las normas de convivencia, contribuyendo así al desarrollo de la competencia social, tal y como se planteará en nuestra propuesta pedagógica.

Como ya hemos comentado anteriormente, la propuesta del Currículo oficial se debe desarrollar en tres áreas:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
2. Conocimiento del entorno
3. Lenguajes: comunicación y representación.

Se entiende que esta estructura del Currículo en tres áreas ayuda a sistematizar y planificar la actividad docente, pero en ningún caso entendiendo que son Áreas separadas entre sí, sino que están interrelacionadas y el

educador además debe ser quien establezca las dinámicas que ayuden a los niños a establecer las relaciones entre ellos.

Uno de los objetivos de nuestra investigación, tal y como explicábamos anteriormente, es que el método que queremos someter estudio pueda ser aplicado por cualquier escuela, sin que ello suponga un desafío institucional o metodológico, por lo que queremos incorporar estas tres Áreas de conocimiento y hacer de ellas un criterio evaluador en nuestra investigación empírica. Además, al establecer este formato, los datos resultantes pueden ser interpretados por cualquier centro de manera más sencilla, dado que es la propuesta que se está trabajando de manera oficial y esta categorización de conocimientos les resultará familiar. Entendemos que esto ayudará a su correcta lectura, facilidad de comprensión y a establecer criterios que puedan ayudarles a tomar decisiones con respecto al mismo. Es por ello que queremos detenernos en entender cada una de estas áreas y analizar las características, objetivos y los criterios de evaluación de las mismas.

También consideramos oportuno hacer un paralelismo entre estos criterios y los aportes al respecto de Muñoz Sandoval (2009) sobre sus ocho competencias básicas en Educación infantil, como veremos posteriormente en este apartado. Por competencias, entendemos aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos necesitamos para la realización y desarrollo personal y la inclusión en la sociedad (Muñoz Sandoval, 2009). Observamos que estas competencias tal y como se recogen en los textos legales, sólo hacen referencia a la competencia comunicativa de los niños y niñas en esta etapa, pero como afirma Vietes (2009) no recoge de forma explícita la consideración

de las otras competencias básicas en la Educación infantil fuera de este contexto comunicativo.

En cualquier caso, el desarrollo de estas Áreas en nuestro estudio se hace necesario porque son una realidad de nuestro sistema educativo. Para el desarrollo de estas competencias debemos enfrentar a los niños a la resolución de problemas que se relacionen directamente con su entorno. Es en esta etapa infantil cuando, según Muñoz (2009), se modelan los prerrequisitos necesarios para futuros aprendizajes de creciente complejidad, para el desarrollo habilidades y destrezas, así como de su creatividad y su psicomotricidad. Para Muñoz (2009), se distinguen 8 competencias básicas:

1. **Competencia en comunicación.** El lenguaje se utiliza como método de aprendizaje, expresión e interacción con los otros. En la etapa infantil abarca una dimensión psicomotriz, expresivo-cognitiva y afectiva-relacional.
2. **Competencia matemática,** como acciones a través de actividades que desarrollen las capacidades sensitivas y creatividad de los niños.
3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico,** conocimiento del entorno y el espacio en el que se desenvuelve el niño.
4. **Competencia tratamiento de la información y digital.** El comienzo temprano en el uso de tecnologías despierta el interés y motiva el aprendizaje. Se puede utilizar el ordenador o una *tablet* como herramienta

que les inicia en actividades numéricas, juegos de ingenio o diversas habilidades.

5. **Competencia social y ciudadana.** Una de las más tradicionales en Educación infantil y donde se establecen los primeros contactos con otros iguales y donde se aprende que hay otros intereses además de los propios del niño.
6. **Competencia cultural y artística.** Relacionada directamente con el lenguaje a través de canciones y otras manifestaciones artísticas propias de esta edad.
7. **Competencia de aprender a aprender,** presente desde aquí en todas sus etapas educativas. Para Gruart i Massó (2008), aprender es ser capaz de cambiar la conducta como fruto de la experiencia, a través de actividades significativas y motivadoras para su edad y que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas y la práctica de habilidades y destrezas.
8. **Competencia en autonomía e iniciativa personal,** especialmente significativa a estas edades y uno de las competencias que más se desarrollan en esta etapa.

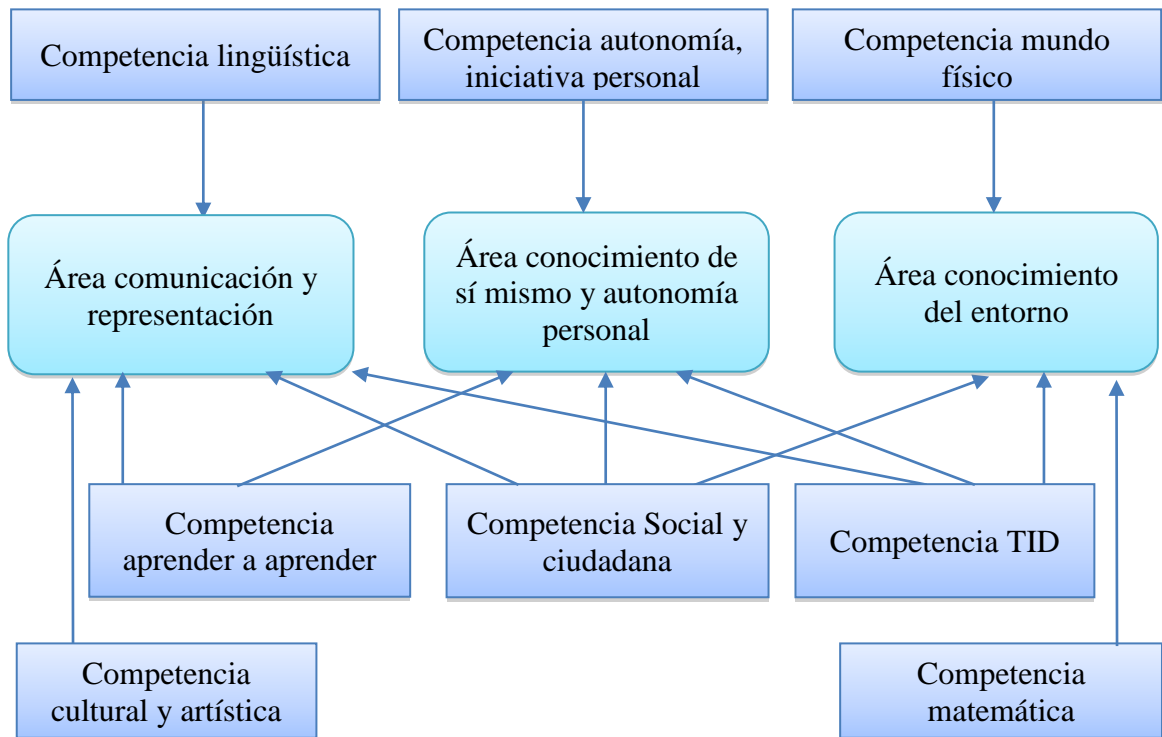


Figura 1: Relación de las Áreas con las competencias
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Muñoz (2009)

A continuación, desarrollaremos algunos aspectos básicos de las tres diferentes Áreas de conocimientos del Currículo oficial.

2.2.1. Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Esta área de conocimiento contempla la valoración al progresivo control que los alumnos van adquiriendo por sí mismos, al desarrollo de su propia identidad y a la capacidad de establecer relaciones afectivas con los demás.

Todo ello desde la capacidad individual de usar recursos personales que incorporen nuevos hábitos de autonomía personal y utilizar estos recursos de manera que se vayan integrando y complementando con el resto de áreas.

Se destaca la necesidad de crear un vínculo afectivo entre el niño y el educador que facilitará al niño su exploración del entorno que le rodea y pueda interactuar con los objetos y elementos del aula. De esta manera el niño desarrollará aspectos motores y cognitivos que serán necesarios para adquirir gradualmente su autonomía respecto al adulto.

Las experiencias e interacciones con el entorno físico y social que proporciona el aula, favorecen la construcción de su identidad personal. Esto favorece el desarrollo armónico de un concepto de sí mismos que les permitan actuar según sus posibilidades y atendiendo a sus sentimientos. El desarrollo de estos parámetros afectivos constituye un elemento fundamental en la Educación infantil ya que serán los componentes donde se fundamentará su aprendizaje y su personalidad.

Desde el comienzo de la etapa se debe potenciar el reconocimiento, la manifestación y la gestión de emociones y sentimientos. Aspecto que como veremos más adelante serán los elementos clave que se incorporarán a nuestro método, de manera que éstos constituyan un pilar fundamental de la pedagogía propuesta.

En la propia legislación se contempla que la imagen que los niños construyen de sí mismos está organizada desde los elementos que observan e interiorizan de aquellos que están en su entorno y en la confianza que los niños

depositan en el adulto. Aquí se recoge nuevamente la importancia del juego como una actividad decisiva para la exploración de sus emociones y de sus pensamientos, además de favorecer el desarrollo cognitivo, físico y social el niño.

En el transcurso de la etapa infantil, desde los primeros años hasta el final del Segundo Ciclo, el niño es capaz de reproducir actividades de manera refleja para ir adquiriendo una capacidad motora más voluntaria y progresivamente un mayor control de su cuerpo, que será el responsable de las manifestaciones motoras del niño, de experimentación y de aprendizajes relacionados con su actividad autónoma. Los niños aprenden a conocer global y parcialmente su cuerpo a través de las experiencias con el entorno que les rodea, percibiendo a través de estas experiencias sus limitaciones y sus posibilidades.

Además, la legislación a la que se hace referencia, hace especial énfasis en la importancia de adquirir buenos hábitos de salud, higiene y nutrición en la escuela infantil, realizando de manera progresiva actividades de manera más autónoma. Nosotros consideramos que una intervención educativa adecuada, en el entorno afectivo y de seguridad apropiado, facilita en gran medida el desarrollo de estos hábitos por lo que serán sin duda elementos que se integrarán en nuestra propuesta pedagógica y método educativo de esta investigación.

En relación a los *objetivos* que se establecen para el Primer Ciclo de Educación infantil, que es el que nos concierne en el presente estudio y al que

pertenecen tanto grupo de control, como el experimental, podemos recoger del Currículo oficial los siguientes:

1. Identificarse como persona distinta a las demás y formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
2. Progresar en el control del cuerpo, desarrollando la percepción sensorial y ajustando el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto.
3. Conocer y representar su cuerpo, algunos de sus elementos y funciones, descubriendo sus posibilidades de acción y de expresión.
4. Identificar necesidades, sentimientos, emociones o preferencias, y ser progresivamente capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, gradualmente, también los de los otros.
5. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa.
6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar emocional, disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y sosiego.
7. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de sumisión o dominio.
8. Desarrollar estrategias para satisfacer de manera cada vez más autónoma sus necesidades básicas de afecto, juego, alimentación,

movimiento, exploración, higiene, salud y seguridad, manifestando satisfacción por los logros alcanzados.

Una vez más queremos hacer hincapié en que todos estos objetivos, además de otros referentes a distintas áreas de conocimiento, serán recogidos para la elaboración del diseño de nuestra propuesta, para dar respuesta a los mismos en nuestro estudio.

En cuanto al diseño de **contenidos** se refiere, se distinguen dos bloques dentro del Primer Ciclo. El primer bloque se denomina *El despertar de la identidad personal* y el segundo bloque, *Bienestar personal y vida cotidiana*. Algunos de los aspectos más importantes de este apartado de contenidos que contempla el Currículo oficial y que nos parecen más destacables por su aplicabilidad para nuestro método, son los siguientes:

Bloque 1. El despertar de la identidad personal:

- *Reconocimiento de la imagen propia y de los otros. Identificación de sí mismo, de su nombre y de objetos personales, a través de rótulos, fotografías, juegos de esconderse y aparecer, de espejos o de canciones.*
- *Exploración e identificación de algunas partes del propio cuerpo y del de los demás, señalándolas y nombrándolas en juegos y actividades cotidianas como vestirse, desvestirse, aseo personal, reconociendo algunas características propias y consiguiendo progresiva competencia.*
- *Experimentación de sentimientos de seguridad, afecto y competencia en la realización de actividades diversas.*

- *Percepciones sensoriales diversas: visuales, táctiles, auditivas, etc. en situaciones educativas cotidianas como juegos, comidas o aseos. Expresión de preferencias.*
- *Exploración y toma de conciencia de sus posibilidades, intereses y limitaciones motrices en actividades como gatear, andar, subir y bajar, saltar, deslizarse o rodar, disfrutando con sus logros.*
- *Adaptación progresiva del tono, equilibrio y coordinación de movimientos a las características de los objetos que se le ofrecen y a diferentes acciones como chupar, golpear, apretar, enroscar, encajar, juntar o pedalear, mostrando iniciativa y curiosidad por aprender nuevas habilidades.*
- *Adquisición de pautas elementales de interacción social en situaciones y en actividades cotidianas, aceptando algunas normas e incorporándolas a su comportamiento habitual.*
- *Identificación y expresión de emociones básicas propias y ajenas, como alegría o miedo, iniciando actitudes de empatía para aprender, con ayuda, a vivir juntos.*
- *Aceptación y control progresivo de las emociones en situaciones habituales y desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza en las relaciones interpersonales.*
- *Actitud receptiva ante demostraciones de consuelo y afecto de adultos conocidos y compañeros y manifestación de afecto hacia las personas cercanas.*

Bloque 2. Bienestar personal y vida cotidiana:

- *Adaptación progresiva de los ritmos biológicos propios a las rutinas socialmente establecidas, anticipándose y colaborando en las actividades de la vida diaria.*
- *Identificación de necesidades básicas como sed, sueño, higiene, movimiento o afecto, mostrando confianza en sus posibilidades para satisfacerlas autónomamente o con ayuda.*
- *Adquisición de algunos hábitos y normas básicas en relación con la alimentación, el aseo, el descanso o el vestido, identificando los utensilios y espacios necesarios y utilizándolos adecuadamente.*
- *Satisfacción por participar en tareas de la vida cotidiana, aceptando progresivamente frustraciones inevitables y asumiendo responsabilidades.*
- *Confianza en las propias posibilidades para resolver con ayuda tareas y superar dificultades cotidianas, detectando y evitando algunas situaciones de riesgo.*
- *Reconocimiento y expresión de sentimiento de malestar, aceptación progresiva de la ayuda de los adultos en situaciones habituales, o puntuales como la enfermedad.*
- *Participación en actividades de imitación de acciones de la vida cotidiana y de juego simbólico, disfrutando con ellas y desarrollando la capacidad de organización y anticipación de la acción.*

Se establecen también una serie de criterios de evaluación para esta área que, por la extensión de los mismos y para facilitar la lectura de la presente investigación, se han decidido incorporar como parte del Anexo de nuestro estudio (ANEXO 6), donde se establecen y desarrollan tres criterios

fundamentales de evaluación para esta Área curricular y la justificación de los mismos.

Para concluir este punto sobre el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, nos gustaría hacer referencia a las competencias básicas en el Área de identidad y autonomía personal a partir de las aportaciones de Muñoz (2009) y que tal y como mencionáramos al principio de este apartado, resulta interesante como elemento que considera algunas competencias que consideramos básicas y no se especifican como tal en la legislación. Estas competencias siguen como se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Competencias básicas en el Área 1

Competencias básicas en el Área de identidad y autonomía personal
- Promover que el niño pida ayuda sólo cuando vea que no puede por sí mismo.
- Motivar al niño para la iniciativa y creatividad en las actividades.
- Incentivar la expresión de ideas y emociones con espontaneidad.
- Facilitar al niño de los conocimientos y habilidades que le permitan ser más autónomo.
- Reconocer errores y asumir responsabilidades.
- Propiciar experiencias en las que el niño pueda ejercer su autonomía y libertad.
- Iniciarse en el trabajo en equipo, la cooperación, el sentido crítico.
- Ser constantes en el aprendizaje y tareas que emprende.
- Interpretar y aceptar las normas de convivencia y valores democráticos.
- Comprender e interpretar la realidad: describir, explicar, interrogar, etc.
- Distinguir aspectos cuantitativos y cualitativos del propio cuerpo y de los demás.
- Situarse en el espacio: dentro/fuera, alrededor, arriba-/bajo, izquierda/derecha, etc.
- Valorar las producciones propias y la de los compañeros.

Fuente: Elaborada a partir de las aportaciones de Sandoval (2009)

2.2.2. Área 2: Conocimiento del entorno

Tal y como se contempla en la legislación contenida en el Ley Orgánica 2/2006, esta Área de conocimiento se dirige al proceso integración y participación por parte del niño en los diferentes contextos del entorno infantil atendiendo a cómo se produce este descubrimiento y se incorporan de manera complementaria con el resto de las Áreas. Se defiende que el entorno ha de ser comprendido a través de los diferentes lenguajes, del conocimiento de su propio cuerpo y espacio que le rodea.

Los educadores deben favorecer la integración de los niños en la escuela infantil, así como la interacción con sus compañeros de aula y con los diferentes espacios y recursos materiales de la misma. Estas interacciones en la escuela proporcionan un marco privilegiado para el desarrollo de sus relaciones sociales, para compartir la atención del adulto con el resto de sus compañeros, para usar el lenguaje para comunicarse y desarrollar habilidades, destrezas y nuevas competencias.

Las relaciones con el adulto a su vez, le proporcionan la seguridad afectiva que el niño necesita para que conozca y comprenda cómo funciona el mundo que les rodea. A través de estas interacciones el niño explora, investiga, manipula y reconoce diferencias y semejanzas entre los elementos de su entorno y establece relaciones con ellos de orden, cantidad y los efectos de sus acciones con el medio.

Durante el transcurso de esta etapa, los niños van descubriendo su pertenencia a la familia y a la escuela y al medio social donde se desarrollan.

En la escuela infantil se van produciendo experiencias cada vez más amplias que acercan al niño al conocimiento de las relaciones interpersonales y a desarrollar actitudes como la confianza, la empatía que constituirán la base de su futura vida social.

En el texto legislativo de referencia, además de indica que se ha de tener en cuenta la expresión y comunicación de las propias experiencias, emociones y sentimientos para la construcción de su propia identidad desde la confianza y la autonomía.

En las interacciones con los demás, el niño aprende a relacionarse a colaborar con sus compañeros y a ponerse en el lugar de los otros. Además de las relaciones cooperativas, el niño se enfrenta a situaciones de competitividad, de posibles envidias y de rivalidad. Estas interacciones son el reflejo de otras situaciones futuras a las que el niño tendrá que enfrentarse y este acercamiento con una intervención adecuada, favorece el aprendizaje social y desarrollo interpersonal del niño.

El diseño de determinadas actividades en la escuela, proporcionan al niño la oportunidad de conocer algunos elementos culturales de su entorno, así como a algunas costumbres sociales y generar actitudes de respeto y aprecio hacia las mismas.

El uso de las tecnologías les ayuda a identificar la función de las mismas en sus vidas y suponen una herramienta que cuando se utiliza con la adecuada

intervención pedagógica, supone un medio de expresión y desarrollo de conocimiento.

En cuanto a los **objetivos** de esta Área que se establecen para el Primer Ciclo de Educación infantil, destacaremos aquellos que se consideran que tienen un valor para nuestra investigación y que por lo tanto han de ser tenidos en cuenta. De esta manera, los objetivos que se contemplan en el Currículo oficial son los siguientes:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía.
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Identificar y acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a algunas características de sus miembros, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
4. Indagar el medio físico manipulando algunos de sus elementos, identificando sus características y desarrollando la capacidad de actuar y producir transformaciones en ellos.

5. Representar atributos de elementos y colecciones, y establecer relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación, iniciándose en las habilidades matemáticas.
6. Interesarse por el medio natural, observar y reconocer animales, plantas, elementos y fenómenos de la naturaleza, experimentar, hablar sobre ellos y desarrollar actitudes de curiosidad.
7. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Los **contenidos** para esta área que se contemplan en el Currículo oficial y que hacen referencia al Primer ciclo de Educación infantil, se dividen en dos bloques. El primero se denomina *Interacción con el medio físico y natural* y el segundo *La vida con los demás*, tal y como se muestra a continuación:

Bloque 1. Interacción con el medio físico y natural.

- *Exploración y observación de objetos y materiales presentes en el medio a través de la realización de acciones como acariciar, golpear, recoger, arrastrar, enroscar, abrir, soplar..., verbalizando los procesos al descubrir sensaciones, características y utilidades.*
- *Anticipación de algunos efectos de sus acciones sobre objetos, animales o plantas, mostrando interés por su cuidado y evitando situaciones de riesgo.*

- *Interés por la indagación sobre elementos y materias (agua, arena...), descubriendo algunos de sus atributos y cualidades como frío, caliente, seco, mojado, grande o pequeño.*
- *Establecimiento de algunas semejanzas y diferencias. Clasificaciones atendiendo a un criterio y ordenaciones de dos o tres elementos por tamaño.*
- *Realización de acciones sobre elementos y colecciones como juntar, distribuir, hacer correspondencias y contar elementos, aproximándose a la cuantificación no numérica (muchos, pocos, algunos) y numérica (uno, dos y tres), manifestando satisfacción por los logros conseguidos.*
- *Anticipación de algunas rutinas o actividades diarias experimentando las primeras vivencias del tiempo (como hora de comer o del patio) y estimación intuitiva de su duración.*
- *Reconocimiento y verbalización de algunas nociones espaciales básicas como abierto, cerrado, dentro, fuera, arriba, abajo, interior y exterior.*
- *Interés por observar los elementos de la naturaleza (tierra, agua, nubes, etc.) y animales y plantas, y descubrir algunas de sus características.*
- *Identificación de algunos fenómenos del medio natural (día y noche, sol, lluvia...) y establecimiento de algunas relaciones con actividades y situaciones habituales.*
- *Disfrute y satisfacción al realizar actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza, desarrollando actitudes de cuidado. Colaboración en la limpieza de los espacios cotidianos.*

Bloque 2. La vida con los demás.

- *Identificación y diferenciación de los primeros grupos sociales de pertenencia (familia y escuela) y establecimiento de vínculos afectivos con adultos y compañeros del centro, disfrutando de las relaciones con ellos.*
- *Adaptación de los ritmos biológicos propios a las secuencias de la vida cotidiana, ajustando su comportamiento a dichas situaciones y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.*
- *Resolución de tareas sencillas mostrando interés por asumir pequeñas responsabilidades, aceptando las indicaciones del adulto y buscando en los demás la ayuda necesaria para actuar con confianza y seguridad.*
- *Participación en juegos de imitación de situaciones de la vida cotidiana representando diferentes oficios, papeles o roles para iniciarse en la comprensión del mundo que le rodea, disfrutando con ellos.*
- *Participación en actividades diversas aceptando compartir con los compañeros tanto al adulto como los espacios y materiales.*
- *Respeto por los trabajos realizados y por las normas establecidas tales como esperar turno, compartir o permanecer sentado durante una actividad corta.*
- *Participación en fiestas, juegos populares y salidas, disfrutando con las manifestaciones culturales de su entorno y comportándose de forma ajustada en cada una de ellas.*

De la misma manera que en el Área 1, en el Área del entorno, se establecen también una serie de criterios de evaluación que, por la extensión

de los mismos y para facilitar la lectura de la presente investigación, se han decido incorporar como parte del Anexo de nuestro estudio (ANEXO 6), donde se establecen y desarrollan tres criterios fundamentales de evaluación para esta Área curricular y la justificación de los mismos.

Para terminar este punto sobre el área de conocimiento del entorno, nos gustaría hacer referencia a las competencias básicas en el Área de conocimiento del entorno recogidas a partir de las aportaciones de Muñoz Sandoval, 2009. Tal como explicáramos antes, algunos de los elementos que aquí se consideran en estas competencias, no se especifican como tal en legislación, aunque creemos que son muy significativas. Estas competencias siguen como se presentan en la siguiente tabla 2.

Tabla 2

Competencias básicas en el Área de conocimiento del entorno

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

1. Competencia Lingüística:

Comprensión e interpretación de la realidad: describir, interpretar, explicar, etc.

Construcción y comunicación del conocimiento.

2. Competencia Matemática:

Conocer, utilizar y escribir la serie numérica para contar elementos de su entorno.

Conocer y utilizar las nociones espaciales trabajadas (situarse en el espacio)

Realizar mediciones.

Utilizar los números ordinales en situaciones significativas.

Utiliza nociones espacio-temporales para describir acontecimientos y vivencias.

3. Competencia Conocimiento e interacción con el mundo físico:

Establecer relaciones entre objetos, conocer sus diferencias y semejanzas.

Observar y mostrar curiosidad por los acontecimientos que ocurren en su entorno.

4. Competencia en tratamiento de la información y competencia digital:

Interpretar información relacionada con aspectos cercanos a sus intereses

Utilizar el ordenador para favorecer el acercamiento a las actividades numéricas.

5. Competencia para aprender a aprender:

Tener deseo de conocer cosas nuevas: explorar, manipular y observar.

Iniciarse en actividades que requieran el ejercicio de la memoria, atención, etc.

6. Competencia en autonomía e iniciativa personal:

Dotar de los conocimientos y habilidades que les permitan ser más autónomos.

Fuente: Elaborado a partir de las aportaciones de Muñoz Sandoval (2009)

2.2.3. Área 3: Lenguajes: comunicación y representación.

Para terminar las Áreas que se recogen en el Currículo oficial, desarrollaremos a continuación esta área de conocimiento que está diseñada para proporcionar el desarrollo de las relaciones entre el alumno y el medio a través de diferentes formas de comunicación como la verbal, la plástica, la

gestual, la musical o la corporal y suponen un vínculo entre el niño con el mundo exterior.

A través de las diferentes formas de comunicación el niño expresa sus emociones, sus pensamientos, sus sentimientos y la propia conducta. En el aula el niño pasa de las primeras formas de comunicación corporal y gestual al desarrollo de otras formas de comunicación como el lenguaje oral gracias a la interacción con el adulto. Gracias a la comunicación, el niño desarrolla capacidades de interpretación de los mensajes que le llegan facilitando su comprensión del mundo.

Esta área, así como las dos anteriores, deben trabajarse de manera conjunta para su integración con otras materias y para la adquisición de nuevos instrumentos de comunicación y representación eficaces y que puedan ser integrados en los demás que ya forman parte de las capacidades del niño.

Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los diferentes lenguajes se irán descubriendo de la mano del adulto mediante la exploración de las posibilidades expresivas y el niño llegará a utilizar aquellos que considere más adecuados para lo que pretende expresar o representar.

Se hace evidente que la adquisición y desarrollo del lenguaje oral es especialmente relevante en esta edad, siendo el mejor instrumento de aprendizaje, de regulación de la conducta y de expresión de sentimientos, ideas y emociones. Además, es un recurso muy valioso para aprender nuevos conocimientos y para configurar su identidad personal.

Le escuela a través de diversas interacciones, estimulará el uso cada vez más complejo del mismo, permitiendo que el niño explore y configure mecanismos para expresar sus inquietudes cognitivas.

En esta etapa se pretende que progresivamente niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos.

En las rutinas de aula se fomentará el uso de una lengua extranjera desde curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos habituales en sus rutinas, aspecto que se desarrollará en muchas de las dinámicas que se plantean en el método de esta investigación.

El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información también están presentes en la vida del niño y a través de un uso adecuado, éstos suponen una herramienta creativa de comunicación y expresión.

El lenguaje plástico estimula la adquisición de nuevas habilidades y destrezas además de despertar sensibilidad estética y creatividad a través de la manipulación de materiales, texturas, objetos y diferentes instrumentos.

El lenguaje musical como el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, desarrolla capacidades perceptivas desde la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música.

El lenguaje corporal resulta Especialmente interesante como modo de manifestar la afectividad, de apropiarse de la realidad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo.

Todos estos lenguajes contribuyen de forma complementaria, al desarrollo armónico de los niños y han de tratarse de manera integrada con los contenidos de las dos áreas anteriores para el desarrollo de su imaginación y creatividad. A través de ellos, los niños aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo y su percepción del entorno que les rodea.

Con respecto a los **objetivos** de esta área que se establecen en el Currículo oficial para el Primer Ciclo de Educación infantil, destacaremos nuevamente aquellos que se consideren que aporten valor a nuestro trabajo de campo y que por lo tanto han de ser tenido en consideración. Estos objetivos se resumen con las siguientes capacidades:

- *Apropiarse progresivamente de los diferentes lenguajes para expresar sus necesidades, preferencias, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad.*
- *Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.*
- *Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.*
- *Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia como extranjera.*
- *Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.*
- *Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.*
- *Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.*

- *Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios.*
- *Iniciarse en el uso de instrumentos tecnológicos, valorando su potencial como favorecedores de comunicación, de expresión y como fuente de información y diversificación de aprendizajes.*

Los **contenidos** para esta Área, se dividen en dos bloques; El primero se denomina *Comunicación verbal* y el segundo *Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal*.

Bloque 1. Comunicación verbal.

- *Utilización progresivamente ajustada de la lengua oral en situaciones de comunicación habituales para denominar la realidad, comunicar necesidades y sentimientos, evocar experiencias, y como medio para regular la propia conducta y la de los demás.*
- *Iniciativa para participar en situaciones habituales de comunicación, esforzándose por mejorar las producciones lingüísticas propias, ampliando su léxico y acomodándose progresivamente a los formatos convencionales.*
- *Utilización progresiva de las normas básicas que rigen el intercambio comunicativo (mirar a quien habla, esperar turno, escuchar con atención a adultos y compañeros) utilizando recursos paralingüísticos para reforzar el significado de los mensajes.*
- *Evocación de hechos y vivencias de la vida cotidiana representándolos mediante el juego simbólico e incipientes narraciones orales.*

- *Gusto e interés por manipular textos escritos en diferentes soportes (libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas), participando en la interpretación de imágenes e iniciándose en la diferenciación entre las distintas formas de expresión gráfica (dibujos, números, lengua escrita).*
- *Atención, comprensión y disfrute con la escucha de cuentos, poesías, rimas, trabalenguas, adivinanzas, explicaciones, instrucciones y descripciones como forma de comunicación, información y disfrute.*

Bloque 2. Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal.

- *Percepción y exploración, mediante la manipulación, de las características de materiales diversos (ceras, agua, arena, masas, arcilla, etc.), utilización de diferentes instrumentos (pinceles, esponjas, rodillos, etc.) y descubrimiento de texturas, colores, olores, en la realización de producciones plásticas.*
- *Descubrimiento y experimentación de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo (gestos, movimientos, miradas, llanto, sonrisa, etc.), en actividades individuales y de grupo.*
- *Utilización de todas sus posibilidades expresivas para comunicar necesidades, estados de ánimo y deseos e influir en el comportamiento de los demás.*
- *Expresar y comunicar experiencias, hechos, emociones, sentimientos y vivencias mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos.*
- *Iniciación en la utilización de técnicas básicas (modelado, dibujo, pintura, collage, estampaciones.) y destrezas (arrugar, pegar, etc.),*

cuidando materiales, instrumentos y espacios, y mostrando interés y respeto por las producciones propias y de los demás.

- *Disfrute en la elaboración de proyectos colectivos y en la observación de diferentes producciones artísticas presentes en el entorno.*
- *Curiosidad por reconocer la propia imagen y la de otras personas de su entorno familiar y escolar, así como elementos muy cercanos, a partir de representaciones gráficas o audiovisuales.*
- *Identificación e imitación de sonidos cotidianos y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (ruido-silencio, largo-corto, fuerte-suave), disfrutando con las realizaciones propias o de sus compañeros.*
- *Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales para producir sonidos, ritmos sencillos mostrando confianza en las propias posibilidades.*
- *Representación de personajes, hechos y situaciones mediante juegos simbólicos, disfrutando en las actividades de dramatización, imitación, danza y en otros juegos de expresión corporal.*

Se establecen también una serie de criterios de evaluación para esta Área que, por la extensión de los mismos y para facilitar la lectura de la presente investigación, se han decidido incorporar como parte del Anexo de nuestro estudio (ANEXO 6), donde se establecen y desarrollan tres criterios fundamentales de evaluación para esta Área curricular y la justificación de los mismos.

Para concluir este punto sobre el área de conocimiento sobre los

lenguajes: comunicación y representación, consideramos relevante hacer referencia a las competencias básicas elaboradas al respecto a partir de las aportaciones de Muñoz (2009) y que una vez más, entendemos que suponen un complemento necesario para dar luz a algunas competencias (Tabla 3) que consideramos básicas y no se especifican como tal en la legislación.

Tabla 3

Competencias básicas en el Área de comunicación y representación

Competencias básicas en el Área de Comunicación y Representación
Comprender y expresar pensamientos, sentimientos y acontecimientos de forma oral para relacionarse con en el entorno.
Describir situaciones, escenas y objetos cercanos a su entorno, distinguiendo aspectos cuantitativos y cualitativos.
Aprender a narrar historias, relatos, cuentos sencillos, etc.
Realizar algunas actividades que requieran expresión, atención y comprensión.
Desarrollar la imaginación de manera creativa para producir relatos.
Comunicar algunas palabras en la lengua extranjera.
Emplear la comunicación para enriquecer su autoestima.
Iniciarse en el ejercicio de la memoria y la atención, expresión, comprensión, razonamiento, concentración, etc.

Fuente: Elaborado a partir de las aportaciones de Muñoz Sandoval (2009)

Tal y como se ha desarrollado a lo largo del presente capítulo, el Currículo oficial se desarrolla en tres Áreas de conocimiento; Área del conocimiento de sí mismo, del entorno y de la comunicación y representación. Dado el interés de la presente investigación en desarrollar un modelo educativo que pueda ser desarrollado por cualquier escuela infantil sin entrar en conflictos metodológicos con la Normativa vigente, dichas Áreas de conocimiento serán recogidas en el diseño e investigación de le presente propuesta pedagógica y serán incluidos como variables de estudio dentro de la investigación empírica que aquí se desarrolla, conjuntamente con el resto de variables propias del método Kinder.

Capítulo III.

Propuestas educativas de relevancia para esta investigación

En el presente capítulo repasaremos cuáles son las propuestas educativas para la Educación infantil distintas al Currículo oficial. Hemos seleccionado las que por una parte han tenido cierta repercusión en el ámbito educativo en los últimos años y que además mantengan ciertos parámetros en común con el método que se pretende desarrollar en esta investigación. Estudiaremos la perspectiva general de cada uno de ellos, cuáles son sus limitaciones y los posibles aportes que puedan ofrecer para la elaboración de nuestra propuesta pedagógica. Como ya mencionáramos anteriormente, entre estas propuestas podemos destacar algunas como el método *Montessori*, el enfoque *Reggio Emilia*, las *Inteligencias Múltiples* de Gardner, la *Disciplina Positiva* de Jane Nelsen y Lynn Lott, etc.

Como sabemos, durante las últimas décadas hemos asistido al desarrollo de alternativas metodológicas que representan un modelo de educación diferente a aquellos métodos más tradicionales que basan su metodología en el seguimiento de un libro de texto y la memorización de los contenidos que en ellos se presentan. Estas otras propuestas educativas persiguen hacer protagonista al alumno en su propio proceso de aprendizaje, buscando la capacidad crítica de los mismos y la responsabilidad en la adquisición de nuevos conocimientos. En los siguientes apartados vamos a hacer un repaso de aquellas corrientes y enfoques que han supuesto unos modelos de referencia

internacional de estas metodologías con el fin de analizar las posibles ventajas que estos ofrecen y valorar la posibilidad de incorporar aquellas herramientas que de alguna manera puedan ser positivas para el desarrollo de nuestro método educativo.

Uno de los primeros en presentar de manera sistematizada una teoría pedagógica que supusiera una crítica a la metodología tradicional de enseñanza fue J.J. Rousseau (1712-1778), quien defendía que todas las personas debían recibir una educación basada en la igualdad y tal y como nos indica Brown (2001), toda la obra de Rousseau se centró en un solo tema, el deseo utópico de construir la sociedad mediante la teoría de un nuevo orden natural. La idea central es que la educación es parte integral de la reforma social, más aún, es una condición previa y necesaria para el desarrollo de la sociedad.

Queremos destacar la obra de Rousseau como un tributo por ser uno de los primeros autores en reflejar la importancia de la naturaleza de la infancia, de las diferentes etapas en el desarrollo evolutivo del individuo y daba una especial importancia a la educación por ideas más que por las propias palabras y entendía que en la formación del conocimiento intervenían otros componentes para la adquisición del aprendizaje en los niños con métodos más intuitivos y activos atendiendo a las sensaciones de los mismos.

Su aportación, además fue extendida por algunos de sus discípulos como Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1852), quienes a su vez fueron percusores de lo que en Estados Unidos se conociera como la Escuela Nueva. Pestalozzi popularizó su enfoque educativo a través de su publicación en 1827 del libro

“Cartas sobre la primera educación” y en el que se fomenta el respeto y la estimulación natural del desarrollo humano. Según Pestalozzi el aprendizaje ha de basarse en el interés espontáneo de los niños. Para el autor cuando los niños se muestran distraídos o con baja motivación hacia el aprendizaje, es el propio maestro quien debería empezar a buscar en sí mismo el origen de ello, concepto que nos parece muy significativo e innovador, teniendo en cuenta la época en la que dicho concepto fue publicado.

Antes de pasar a los siguientes apartados donde veremos con más detenimiento algunas de las metodologías alternativas más significativas de las últimas décadas, nos gustaría detenernos brevemente en señalar alguna de las aportaciones de Fröebel, quien fuera discípulo directo de Pestalozzi y quien centró su obra en la importancia de la Educación infantil en la formación posterior del alumno. Para Fröebel la educación del niño se debe ver rodeada de un espacio de libertad y creatividad dando especial importancia a los criterios sensoriales de la misma (Cuellar, 2005). El autor defendía que quien debe adaptarse al niño es el educador, respetando su espacio y su tiempo. Fröebel desarrolló un modelo educativo para la edad infantil, en el que el elemento por excelencia era el **juego**, como queda reflejado en su trabajo del sistema del jardín de la infancia, según el cual, tal y como defiende Cuellar, los niños aprenden a través de juegos creativos, interacciones sociales y formas de expresión natural. El concepto del juego ha sido tan representativo para este autor como para tantos otros, que le dedicaremos un apartado posteriormente para su estudio y para analizar de qué manera podemos integrarlo en nuestra propuesta educativa.

Fröebel intentaba educar a los niños en un entorno en el que pudieran sentirse tan libres como las flores en un jardín, de ahí el nombre Kindergarten, término que proviene del alemán y significa “el jardín de los niños” y para crear este entorno se servía de juegos, canciones, cuentos específicos para su edad y materiales especialmente diseñados para los niños. Para Fröebel los primeros años del educando son determinantes para el posterior desarrollo del alumno.

Como nos señala González (2003) en su libro citando palabras de Fröebel: “El juego es el más puro y espiritual producto de esta fase de crecimiento. Es al mismo tiempo modelo y reproducción de la vida total, de la íntima y misteriosa vida de la naturaleza en el hombre y en todas las cosas. Del juego brotan las fuentes de todo lo que es bueno” (p. 51).

Pasaremos a continuación a estudiar con más detalle otras aproximaciones y enfoques de estas metodologías alternativas al proyecto educativo tradicional.

3.1. Método Montessori

María Montessori (1870-1952) fundó la *Casa dei Bambini* en 1898 donde desarrolló el método de enseñanza Montessori o método de Pedagogía Científica. Dicho método enfatiza el aprendizaje a través de los cinco sentidos, no sólo a través de escuchar, ver y leer. Afirman que los niños en las clases Montessori aprenden a su ritmo personal e individual y de acuerdo con su libre elección de las actividades de cientos de posibilidades (Trilla, 2001). Afirman que lo que les distingue de la educación tradicional es que en sus escuelas el aprendizaje es un proceso apasionante de descubrimiento para los alumnos.

Montessori organiza sus clases en grupos de tres años de edad (3-6, 6-9, 9-12, y sucesivamente), formando pequeños grupos en los que los más mayores comparten su conocimiento con los más pequeños del grupo.

María Montessori recoge parte de las propuestas educativas de los personajes más relevantes del momento, pero siempre adaptándola a su propia manera de entender la pedagogía. Por ejemplo, de Rousseau recoge el individualismo del niño, de Herbart el principio de que el niño sabe gestionar por sí mismo su aprendizaje a través de la experimentación con materiales y que el educador es tan solo un facilitador externo al proceso y de Pestalozzi uno de los conceptos más significativos de su método como la noción de educación sensorial.

En las clases de Montessori se facilitan los recursos necesarios para que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades en un entorno que para el alumno sea sugestivo y motivador, cuidando al máximo el mobiliario y el material para que se favorezca la disciplina personal del niño y se desarrollen las posibilidades de trabajo en el aula. Se ofrecen recursos para que los niños trabajen sus sentidos del sabor, olor, tacto, etc., procurando que tengan autonomía en su trabajo y fomentando la exploración personal de estos recursos. El proceso de investigación del niño a través de estos recursos, es cuidado hasta el detalle, procurando un orden del entorno facilitado por el educador. En palabras Montessori en Trilla (2001): "Ordene la vida del niño de tal modo que le dé a este espíritu de investigación, rienda suelta en el salón escolar y verá que se expresa a sí mismo de la manera más maravillosa" (p.77).

En las aulas de Montessori se han eliminado elementos como el pupitre, la tarima del maestro y otros elementos que puedan suponer un condicionamiento operacional de las actividades de los niños. Se generan espacios para hablar, escuchar, jugar y descansar. Montessori afirma que “sentar a los niños en filas, como en las escuelas comunes, y asignarle a cada pequeño un lugar, y proponer que así se queden sentados en observación del orden de la clase como en una asamblea, esto puede obtenerse más tarde, al comienzo de la educación colectiva. Porque también en la vida sucede a veces que debemos quedarnos sentados y quietos, cuando, por ejemplo, asistimos a un concierto o a una disertación”. Si bien es cierto que incluso para nosotros, como adultos, esto no se hace sin cierto esfuerzo. Se debe establecer la disciplina individual, tratando de hacerles entender que este comportamiento también puede ser positivo. Tal y como afirma Trilla (2001), así se establece un orden positivo en el aula, como resultado de una elección y no tanto como una imposición.

Algo que nos resulta especialmente significativo de la pedagogía científica, es el objetivo último de la misma en preparar a los niños para ser libres. Se estimula que el alumno pueda pensar por sí mismo y se fomenta el criterio personal y la autonomía para elegir, decidir, actuar y sentir de manera individual. Esta libertad personal favorece que el niño aprenda a escuchar sus movimientos interiores, sus verdaderas inquietudes y necesidades para potenciar su recorrido hacia un camino de mejora y desarrollo personal tanto a nivel emocional como social.

Para Montessori esta autonomía es el mejor camino para poder desarrollar esa libertad. Tal y como recogemos de sus palabras, el hecho de “que no hayamos asimilado acabadamente el concepto de la palabra independiente se debe a que la forma social en la que vivimos todavía es servil (...) Muy a menudo creemos ser independientes nada más que porque nadie nos manda, o porque mandamos a otros, pero el noble que necesita llamar a un sirviente en su ayuda realmente es dependiente por causa de su propia inferioridad (...). En realidad, el que es servido ve su independencia limitada. Este concepto debe de ser el cimiento de la dignidad futura del hombre: “No deseo ser servido, porque no soy un impotente” (Montessori en Trilla, 2001, p. 78).

En la época en la que el método Montessori comenzó su andadura, el concepto de infancia, del reconocimiento de los derechos del niño, etc., no formaban parte activa de los valores establecidos en la sociedad del momento. Para los coetáneos a Montessori el reconocimiento de las diferencias individuales del niño era algo cuando menos poco extendido en la comunidad educativa y permitir al niño actuar con libertad y espontaneidad favoreciendo sus ritmos personales de aprendizaje convirtieron a María Montessori en una revolucionaria de su época.

Como ella misma expresara, no se puede conocer las consecuencias de oprimir una acción natural en un tiempo en el cual el niño recién comienza a ser activo, tal vez limitemos parte de la vida misma. “La humanidad se encuentra a sí misma en todo su esplendor intelectual durante esta tierna edad como el sol se muestra en la alborada, como la flor que abre sus pétalos; y debemos respetar religiosamente, estas primeras señales de individualidad. Si un acto

educativo pretende ser eficaz, lo será solo aquel que tienda a asistir al desarrollo de esta vida. Es conveniente no impedir los movimientos espontáneos y no imponer tareas arbitrarias. Se entiende, por supuesto, que no hablamos aquí de actos inútiles o peligrosos, ya que éstos deben de ser suprimidos, destruidos" (Montessori en Trilla, 2001, p. 78).

María Montessori estudió ingeniería tan solo a la edad de 14 años, posteriormente estudió biología y finalmente fue aceptada en la Universidad de Medicina hasta que termino sus estudios en 1896, convirtiéndose en la primera mujer médico de Italia. Más adelante estudiaría Antropología y finaliza sus estudios de doctorado en filosofía.

Su verdadera vocación siempre fue ser maestra, por lo que como ya hemos visto antes, fundó la *Casa dei Bambini*, donde pudo poner en práctica sus experiencias, su conocimiento y dar formato a su verdadera pasión por la educación infantil.

Para la Dra. Montessori la educación se basa en un triángulo: ambiente, amor y niño. Por amor se refiere al respeto, la libertad con responsabilidad, límites y estructura. Hainstock (2013), lo define de la siguiente manera: habilidad de darle al niño la posibilidad de despertar su espíritu para después darle los medios que correspondan a este despertar. La autora defiende que es el niño quién puede formar al hombre con sus mejores o peores características y para ello el niño necesita ser reconocido respetado y ayudado. El niño es el padre del hombre que llegará a ser.

En 1909 da el primer curso de guías Montessori y después de conocer el método los Barones Franchetti la solicitan que escriba su primer libro, *El Método de la pedagogía científica*, donde se establece el desarrollo de los materiales y el fundamento general de su método educativo.

En el año 1912, Alexander G. Bell invita a María Montessori a Estados Unidos y abren la primera casa de los niños en el país. Las escuelas Montessori pronto se multiplican y se crea la *American Montessori Association* que dirigió Alexander Bell y Margaret Wilson, hija del presidente Wilson.

Una de las mayores sorpresas con las que no encontramos durante nuestros años de investigación en San Diego, es la tremenda repercusión que a día de hoy la metodología Montessori tiene en Estados Unidos donde podemos afirmar que ocupa un puesto tremendamente significativo, especialmente en la Educación infantil. Según su página web oficial (Montessori, 2015), hay más de 4.000 escuelas tipo Montessori en este país. En algunas conversaciones informales que mantuvimos con familiares de niños en edad de Educación infantil en California, nos aseguraban que las escuelas Montessori son las escuelas con mejor reputación en Estados Unidos, principalmente durante los primeros años de escolarización de los niños.

Como ya mencionáramos, el material didáctico en las aulas constituye un elemento fundamental en el desarrollo de las actividades educativas. María Montessori diseñó unos elementos muy concretos que favorecieran la adquisición de una confianza en sí mismos, la autodisciplina, la independencia, coordinación y la concentración.

Son elementos diseñados para que los niños aprendan desde la curiosidad y están organizados según su función y para que se incorporen los conocimientos adquiridos de acuerdo al ritmo natural del niño. Los materiales manipulados difieren tamaños, pesos, colores, formas, texturas, ductilidades, sonidos musicales, olores, gustos, etc. y pueden ser utilizados de manera individual o en grupos de alumnos para participar de actividades colectivas como cuentos, juegos, trabajos cooperativos, etc., fomentado así la comunicación, intercambio de opiniones y el desarrollo habilidades de trabajo en equipo.

El método Montessori defiende el principio de que el niño debe educarse en lo que María Montessori denomina la *verdadera libertad*, como expresan sus palabras cuando afirma que "La disciplina debe surgir de la libertad. He aquí un gran principio que no logran entender los seguidores de los métodos escolares tradicionales. ¿Cómo obtener disciplina en una clase de niños libres? En nuestro sistema, por cierto, tenemos un concepto de disciplina muy distinto del que comúnmente se acepta. Si la disciplina se funda en la libertad, la disciplina misma debe ser necesariamente activa. No consideramos a un individuo disciplinado solo cuando se le ha reducido artificialmente al silencio como a un mudo, o inmóvil como un parálítico. Éste es un individuo aniquilado, no disciplinado. Llamamos a un individuo disciplinado cuando es dueño de sí mismo, y puede, por lo tanto, regular su propia conducta cuando resulte necesario para seguir alguna norma de vida" (Montessori en Trilla, J. 2001, p. 80).

En líneas generales podemos representar en la Tabla 4, lo que según Méndez (2009), suponen las principales diferencias entre el sistema de educación tradicional y el método Montessori:

Tabla 4

Comparativa método Montessori con Currículo oficial

Educación tradicional	Educación Montessori
Se preocupa porque el alumno memorice conocimiento.	Se preocupa por que el alumno desarrolle estructuras cognoscitivas.
El papel activo en el proceso enseñanza aprendizaje corresponde al maestro quien tiene la responsabilidad de "enseñar" y domina la actividad en el salón mientras el alumno es un participante pasivo.	El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje y el maestro observa y guía sin obstáculos la actividad en el salón, motivando a los niños a experimentar, enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.
La disciplina es externa: la impone el maestro.	La disciplina es interna: el niño adquiere una conciencia propia de los límites y las consecuencias de sus acciones.
La enseñanza es en grupo y parecida a la enseñanza para adultos.	La enseñanza es esencialmente individualizada y se adapta al estilo de aprendizaje del alumno; las actividades en grupo son complementarias.
Grupos de la misma edad.	Grupos con distintas edades en bloques de tres años. Cada niño evoluciona en el ambiente con roles distintos en cada etapa.
La estructura curricular para el niño se define sin considerar sus intereses particulares.	El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.
El niño aprende los conceptos de maestro.	El niño formula sus propios conceptos del material autodidacta.
Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.	El niño trabaja por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos por él.
El avance se fija por la norma del grupo o por el maestro; se parte de la idea del avance común.	Cada niño avanza a su propio paso o velocidad para aprender cada tema o presentación.
Si el trabajo es corregido, los errores son señalados por el maestro.	El niño descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material y aprende a corregirlos.
El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, la repetición mecanizada y la asignación de recompensas o castigos.	El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño adquiere el sentimiento del éxito lo que motiva su autoestima.
Pocos materiales para el desarrollo sensorial y la concreta manipulación; se proponen al niño conceptos abstractos desde el principio.	Se ocupa gran diversidad de material multisensorial para la exploración física que permite al niño ver, oler, tocar, oír y gustar para desarrollar experiencias concretas significativas a partir de las cuales desarrolla conceptos abstractos.
Poco énfasis en las instrucciones para el cuidado propio y el mantenimiento del aula; el alumno va a la escuela sólo a "aprender".	Programa organizado para aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, lavar sus trastes, etc.), que desarrolla un sentido integral de vida útil.
Se asignan sillas y lugares fijos estimulando a los niños para que se sienten quietos, en grupo siempre y oigan las explicaciones del maestro.	El niño es responsable individual de su trabajo y puede hacerlo donde se sienta cómodo, puede moverse libremente e incluso hablar siempre que no moleste a los compañeros. El trabajo en grupos es voluntario.
La participación de los padres es voluntaria, ocasional y normalmente es sólo para recaudar fondos sin participar en el entendimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos.	Se procura involucrar a los padres para entender la filosofía Montessori y participar activamente en el proceso de aprendizaje de los niños reflejando en el hogar los principios Montessori.

Fuente: Eelaboración propia a partir de las aportaciones de Méndez (2009)

Como conclusión al método Montessori podemos afirmar que resulta innegable la manera constructiva en que retomó diferentes puntos de algunas corrientes educativas como el naturalismo puro o el positivismo teórico.

El principio de libertad del método, se tradujo en el diseño de actividades no dirigidas, pero llevadas a cabo en un ambiente y contexto organizados de tal manera que posibiliten al niño desarrollar el sentido aprendizaje en primera persona y el autocontrol. Por otra parte, el principio de espontaneidad permite al niño la libre elección del material con el que quiere trabajar, según su propio interés o las necesidades del momento.

Las teorías de Montessori sobre la normalización, la absorción y los periodos sensibles constituyen una aportación importante a la Educación infantil y se trata de verdaderas innovaciones que contribuyen al conocimiento de la psicología del niño y al avance de la metodología educativa infantil.

La metodología Montessori fue muy bien acogida por la comunidad educativa y ampliamente empleado en las aulas. Sin embargo, es con la emergente innovación educativa que a partir de entonces en nuestro país, el método comienza a perder fuerza en favor de otras propuestas menos estructuradas, que dan más libertad de elección al docente y desde las que se defiende que se permite más o mejor el desarrollo de la creatividad infantil.

Parece que el enfoque pedagógico de Montessori fuese más una génesis que una síntesis, es decir una creación más que la construcción y desarrollo de un método educativo como tal.

Cuando aplicamos los principios de Montessori de libertad, espontaneidad y la libre manifestación de actitudes y comportamientos podemos correr el riesgo de que el alumno se sienta perdido y se distancie del desarrollo cognitivo natural de otros niños de su edad.

A pesar de estas limitaciones, el método Montessori ofrece muchas ventajas para el educando infantil, respeta sus ritmos de aprendizaje y tal y como hemos visto favorece la adquisición de nuevas habilidades de los niños desde su propia actividad, entendida como una expresión de su vitalidad. Por todo ello, consideramos interesante algunos de sus elementos e incorporar aquellas experiencias que han resultado positivas en el método educativo que se propone en esta investigación.

3.2. Método Waldorf

Como hemos visto, existen propuestas pedagógicas como la de Montessori donde el papel del educador consiste en disciplinar actividades en el aula y procurar un ambiente al niño donde desarrolle sus capacidades innatas, siendo una especie de guía activo en el proceso de aprendizaje.

La propuesta pedagógica de Waldorf además de estos principios, desarrolla un campo más humano y espiritual. La educación planteada por Rudolf Steiner, se desarrolla desde una metodología que atiende al individuo desde la tolerancia, la solidaridad, la sensibilidad artística y la creatividad. Esta pedagogía se basa en los principios de la antroposofía que el mismo Steiner definía como la comprensión del hombre de una manera global (Hartmann,

2002), y que atiende a los fenómenos sensoriales tanto como a la realidad invisible detrás de ellos.

Los orígenes de la pedagogía Waldorf comienzan cuando Emil Molt, propietario de la fábrica de cigarrillos Waldorf en Alemania, encarga a Rudolf Steiner en 1919, desarrollar una escuela para los hijos de los empleados de la fábrica. Steiner desarrolló una propuesta educativa que buscaba desarrollar el pensamiento, la creatividad, la imaginación y el análisis en el alumno.

El objetivo general de su propuesta (Calgren, 2004) consiste en desarrollar libremente en las estructuras cognoscitivas y sociales del niño, para convertirlos en adultos que puedan contribuir a la renovación social y cultural, basados en principios como la tolerancia y la paz.

La pedagogía Waldorf cuenta con el apoyo de la Unesco desde 1994, cuando en la edición 44 de la Conferencia sobre la Educación, patrocinada en diferentes artículos los principios sostenidos por Steiner, afirmando que sus ideales y principios éticos se corresponden con los propios establecidos por la Unesco.

Steiner propone en la Pedagogía Waldorf un método de enseñanza que concibe "al ser humano como una individualidad de espíritu, alma, y cuerpo, cuyas capacidades se desarrollan a lo largo de tres etapas en el proceso educativo: primera infancia, niñez, y adolescencia." (Hartmann, 2002).

Para Steiner por lo tanto la base fundamental del desarrollo educativo del alumno consiste en integrar las partes física, anímica y espiritual del niño con la relación que existe de todas ellas. Es decir de las actividades anímicas, como *pensar, sentir y querer* con actividades espirituales, como la *imaginación, la inspiración y la intuición* (Rawson, 2002) llegando al desarrollo íntegro del individuo.

La escuela, para la pedagogía Waldorf, debe ser un lugar donde el niño se sienta "como en casa" reproduciendo un entorno lo más familiar posible, especialmente durante la Educación infantil (Bomm, 2016). La familia constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la actividad educativa del niño, por lo que se pide la colaboración de los padres en muchas actividades que se desarrolla la escuela.

Los principios pedagógicos básicos de la metodología Waldorf, defienden que los niños aprenden por imitación, a través del juego y de la experimentación, para favorecer el desarrollo físico, emocional, psicológico y social del niño.

A diferencia de la metodología Montessori, el educador es parte del núcleo de la educación y quien moldea el entorno de los niños no sólo a través del mobiliario y las actividades del aula, sino también a través de las cualidades de su propio ser y de su manera de relacionarse con el alumno. Estas cualidades, entre las que se encuentran también las actitudes y comportamientos, influyen de manera directa en los niños que los aprenden de manera directa mediante un proceso de imitación.

No pretende ser objeto de nuestra investigación realizar un detallado estudio de la metodología de Waldorf, pero si consideramos importante destacar algunos de los elementos básicos que constituyen el día a día de la escuela de Waldorf, especialmente en la etapa de Educación infantil, la cual para la pedagogía de Waldorf, constituye un elemento fundamental para el desarrollo del alumno en la escuela (Bomm, 2016). Dichos elementos pueden resumirse de la siguiente manera:

- **El amor y el afecto.** Los niños que viven en un entorno donde reina el amor y el afecto, y que están rodeados de realmente buenos ejemplos a imitar, están viviendo en su elemento (Steiner, 2013).
- **El cuidado del entorno y la alimentación de los sentidos.** La principal labor del educador de una escuela infantil consiste en crear un *entorno físico* adecuado para los niños. Al hablar de *entorno físico*, se debe entender desde la acepción más amplia posible, dado que no solo se refiere al entorno que rodea a los niños en sentido material, sino también a todo lo que ocurre a su alrededor, todo lo que pueden percibir a través de los sentidos, todo lo que puede influir en el interior de los niños a partir de ese espacio físico que los rodea. Incluye las acciones morales o inmorales, todos los comportamientos justificados o sin sentido, que los niños puedan presenciar (Steiner, 2013).
- **Una experiencia creativa y artística.** El arte de la Educación es el arte de vivir y es esencial que se perciba el elemento realmente estético en las actividades diarias, dando una cualidad artística a nuestras actividades. Si

traemos este elemento estético, entonces nos estaremos acercando a lo que el niño desea desde su propia naturaleza (Steiner, 2013).

- **Las actividades significativas de los adultos como ejemplo a seguir para los niños.** La labor del educador de una escuela infantil consiste en adaptar las actividades prácticas de la vida diaria de manera que sean apropiadas para que el niño las imite a través del juego. Las actividades del centro deben proceder directamente de la vida, en vez de estar *pensadas* por esa capacidad intelectual de los adultos. En el Educación infantil, lo más importante es dar a los niños la oportunidad de imitar directamente lo que ocurre en la vida misma. Los niños no aprenden a través de la instrucción o de los castigos, sino al ejercer la imitación. Se desarrollará una excelente visión si el entorno dispone de las condiciones adecuadas de luz y color, mientras que, en el cerebro y en la circulación sanguínea, se asentarán los cimientos físicos para desarrollar un sentido de los valores, si los niños presencian actitudes éticas en su entorno (Steiner, 2013).
- **Los juegos imaginativos y libres.** Mediante el juego solo debemos ofrecer las condiciones que favorezcan la Educación. Lo que se obtiene a través de los juegos surge, fundamentalmente, de las propias actividades del niño, mediante todas aquellas tareas que no se pueden determinar con reglas fijas. El verdadero valor educativo de los juegos se centra en que ignoramos nuestras reglas, nuestras normas y nuestras teorías educativas, y permitimos que los niños actúen libremente (Steiner, 2013).

- **La protección de las fuerzas de la niñez.** Aunque resulta de vital importancia que todo el mundo esté completamente despierto en las etapas posteriores de la vida, el niño debe poder estar tanto tiempo como sea posible, en una situación tranquila y onírica de imaginación pictórica en la cual pasa sus primeros años. Si permitimos que su organismo crezca con fuerza de esta forma no intelectual, después desarrollará correctamente la capacidad intelectual necesaria para vivir en el mundo de hoy en día (Steiner, 2013).
- **La gratitud, la reverencia y la sensación de maravillarse.** Debería surgir un entorno de gratitud de un modo natural en los niños, por el solo hecho de presenciar ese mismo sentimiento que los adultos sienten cuando reciben lo que otros dan libremente, y en la forma en que expresan dicha gratitud. Si un niño *da las gracias* de un modo completamente natural (no como respuesta a las peticiones de otros, sino como imitación), se ha logrado algo que lo beneficiará enormemente durante toda la vida. Partiendo de esto, el niño desarrollará una gratitud incluyente hacia todo el mundo. El fomentar la gratitud hacia los demás es de vital importancia (Steiner, 2013).
- **El regocijo, el humor y la felicidad.** El regocijo de los niños en y con su entorno, por tanto, debe interpretarse como una de las fuerzas que ayudan a construir y dar forma a los órganos del cuerpo humano. Necesitan a esos docentes que luzcan y actúen con alegría y, sobre todo, con un cariño honesto y sincero. Ese amor que fluye, por así decirlo, con afecto a través del entorno físico de los niños, se puede decir que literalmente "eclosiona" las formas de los órganos físicos. Si el docente

hace un mal gesto para que un niño tenga la impresión de que el docente es una persona hostil, esto puede afectar al niño durante toda su vida (Steiner, 2013).

- **Los cuidadores adultos que buscan su desarrollo interno.** En el caso de niños en edad anterior a la caída de los dientes de leche, lo más importante a nivel educativo es el ser interior del docente (Steiner, 2013).

Podemos concluir este apartado de la pedagogía Waldorf y las Escuelas Libres resaltando que promueven algunos valores interesantes y una aproximación al niño donde se promueve la individualidad del alumno, apoyando sus talentos, el desarrollo completo del potencial del niño.

Sin embargo, también nos gustaría aportar alguna **crítica** a esta aproximación, como el enfoque a veces un tanto esotérico del reconocido ocultista austríaco Rudolf Steiner. Calgren (2004), nos habla de las ideas Steiner sobre la reencarnación en el niño y el autor incluso sostiene que "en ciertas situaciones se tiene la impresión directa e intensa de hallarse ante manifestaciones de la entidad del yo que provienen de una vida terrestre anterior". Para nosotros este tipo de fenómenos y aproximaciones quedan fuera de nuestra propuesta metodológica, la cual pretende aportar una pedagogía que, desde una propuesta claramente científica, pueda dar respuesta de manera integral a las necesidades educativas del alumno en todas sus dimensiones como persona.

Además, las escuelas Waldorf no trabajan elementos de lectoescritura hasta los 6 años, defendiendo que incluso es perjudicial para los niños porque no están preparados para desarrollar esta área cognitiva (Bomm, 2004). Tampoco trabajan aspectos lógico-matemático, dejando fuera actividades relacionadas con los números. Como veremos más adelante, estos aspectos han sido considerados interesantes de desarrollar por el grupo de los 20 expertos educativos que participaron de manera indirecta en la elaboración del método educativo Kinder y en el desarrollo del cuestionario de esta investigación.

Por lo tanto, a pesar de considerar algunos elementos de la propuesta Waldorf muy interesantes, entendemos que es necesario desarrollar otro tipo de recursos, técnicas y herramientas dirigidas al desarrollo de otras habilidades y áreas de conocimiento que se consideran importantes y significativas en Educación infantil.

3.3. Enfoque Reggio Emilia

Si hablamos de enfoques educativos alternativos a los métodos tradicionales, no podemos pasar por alto el enfoque Reggio Emilia, tanto por su propia iniciativa pedagógica, como por su repercusión internacional en los últimos años que, como veremos a continuación, se ha convertido en un referente para muchos educadores, llegando a ser una fuente de inspiración pedagógica en muchos países.

Reggio Emilia es una ciudad al norte de Italia de unos 160.000 habitantes, donde el pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994) comenzó a desarrollar un

proyecto educativo inspirador a través de la construcción de una experiencia de calidad educativa que recogiera los derechos de los niños a ser educados en un entorno de respeto, escucha y consideración de sus capacidades y potencialidades.

El proyecto de Malaguzzi comienza después de la Segunda Guerra Mundial con la necesidad de crear un conjunto de escuelas públicas para niños de 0 a 6 años, que ofreciesen un espacio para que éstos pudieran participar de un proyecto democrático en un territorio que había quedado arrasado por la guerra, hasta que en 1963 se abriera la primera escuela fruto de este esfuerzo y bajo la dirección de Malaguzzi.

Para Malaguzzi el centro de este proyecto consistía en considerar al niño como un ser lleno de capacidades y potencialidades, con grandes recursos personales y con la capacidad de desarrollar de manera activa su propio conocimiento y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción continua de teorías y, por tanto, de creación continua de nuevo conocimiento. El aprendizaje se convierte en un tema de investigación constante, y como tal, requiere el esfuerzo y la colaboración de toda la comunidad educativa (Rinaldi y Moss, 2004).

Según esta filosofía, Malaguzzi defendió que las escuelas debían estar en continuo movimiento, en continua evolución, con la capacidad de transgredirse a sí mismas sin nunca traicionarse, sabiendo recoger los retos de la sociedad y de cada niño en cada momento. Por tanto, trabajar con niños conlleva, inicialmente, dos ideas: estar proyectando continuamente y tener

confianza en el futuro (Hoyuelos, 2001).

Para Gardner (2004) “en ningún otro lugar se encontrará una relación tan directa, una simbiosis tan natural entre las cuestiones filosóficas y su propia actuación. Y es que Malaguzzi siempre ha sido un hombre que ha estado cerca de los niños, y que no ha hablado solo desde plateas universitarias y ha construido este modelo que es coparticipativo con los ciudadanos, con las familias que tienen voz y voto en la forma de hacer escuela.”

El enfoque pedagógico de Malaguzzi define dos términos que resultan fundamentales para comprender su trabajo que son la *escucha* y las *relaciones*. En cuanto a la *escucha* se refiere, se trata principalmente de la observación desinteresada de los matices propios de la forma natural en la que los niños aprenden. Para Malaguzzi esto significa estar en disposición de transformar la práctica educativa gracias al propio proceso de *escucha activa* de los niños.

En cuanto a las *relaciones* se refiere Malaguzzi defiende que éstas construyen el conocimiento y la cultura en lo que él denomina *pedagogía de las relaciones* (Malaguzzi, 2001) coincidiendo con la pedagogía del aprendizaje. Para él lo relacional define la existencia de individuos e identidades particulares. La escuela se configura por lo tanto por individuos y por grupos en donde confluyen lo objetivo y lo simbólico, las representaciones y las relaciones entre niños y educadores. De esta manera lo individual se construye a partir de las conexiones con los diferentes grupos. Pero este pensamiento no es solo un instrumento didáctico para organizar el trabajo en la escuela. Se trata de comprender que el diálogo, las relaciones y los encuentros deben de formar

parte de la cultura cotidiana en la escuela infantil (Osoro, Sierra, y González, 2008).

Esta perspectiva nos resulta interesante por su impacto relacional y sin duda algunos de los elementos clave de esta filosofía podría ser considerados para desarrollar el método educativo de nuestra investigación, tal y como la idea de que cada niño encuentra un proyecto que da sentido al desarrollo de sus potencialidades. Los propios alumnos eligen diversos proyectos, ya que pensar en que todos realicen lo mismo al mismo tiempo en garantía de que todos van a aprender lo mismo, es un grave error (Hoyuelos, 2004). Lo fundamental es que el conjunto de actividades sea de tal calidad que el niño pueda desarrollar con tiempo y profundidad, una escucha de las diferentes posibilidades para realizar la actividad que se trate, mientras escucha a través de distintos intercambios comunicativos, las potencialidades de sus compañeros del aula.

En el enfoque Reggio Emilia el protagonista de la propuesta pedagógica es el niño, confiando en sus capacidades y posibilidades para que se desarrolle en un entorno cuidado y de calidad. Al niño se le entiende como alguien con todos los recursos necesarios desde su nacimiento para despertar su extraordinario potencial de crecimiento y desarrollo, con una capacidad autónoma de construir sus propios procesos de pensamiento, sus ideas, de formular preguntas que satisfagan sus inquietudes, con capacidad de conversar con el adulto y observar situaciones y comportamientos que será capaz de reproducir por él mismo. Por lo que, según afirma Malaguzzi, hay que darle al niño su protagonismo esencial dentro de la sociedad para valorar su

capacidad, su voluntad y su deseo de actuar y de ser reconocidos como actores libres y responsables (Barsotti, 2004).

Una vez más y coincidiendo tangencialmente con la metodología Montessori, el educador deja de ser un transmisor de conocimientos y deposita en el alumno esta responsabilidad, entendiendo que ellos mismos pueden dar un paso significativo en la construcción de esos conocimientos conjuntamente con el resto de compañeros del aula. Esta dinámica se posibilita a través de una constante investigación y a través de proyectos de trabajo que se organizan en el aula, dando la posibilidad de explorar y experimentar en función de sus propias inquietudes e intereses, de la predisposición y de la motivación del niño en ese momento.

Parte de los fundamentos pedagógicos del enfoque Reggio Emilia se pueden resumir en lo que Hoyuelos (2004), define como modelo de escuelas de calidad de nuestro Sistema educativo y que contempla las siguientes características:

- Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad e interés por construir su aprendizaje.
- Utilizan todo lo que el ambiente les ofrece en su interacción social.
- Los maestros son conscientes de las capacidades de los alumnos y construyen con ellos los proyectos para apoyarlos en su desarrollo.
- La educación debe potenciar a cada niño, no verlo aislado, sino en relación con los demás compañeros y con los adultos.
- El bienestar emocional del niño es indispensable para que aprenda y está relacionado con el bienestar de los padres y educadores.

- La interacción con las familias es variada y es parte activa de la experiencia de los niños en el centro.
- La utilización del espacio, la ambientación y el material deben favorecer la comunicación y la relación entre los niños, así como propiciar actividades que promuevan diferentes opciones y la solución de problemas en el proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta el sentido del tiempo y del espacio de los niños al planificar los proyectos.
- La planificación se lleva a cabo teniendo en cuenta los intereses de los niños.
- El educador es un recurso de aprendizaje para los niños: pregunta y promueve situaciones para el descubrimiento y experimenta y comparte la alegría con los niños.
- El programa es emergente, y surge de los intereses de los niños o del educador.
- Los procesos de aprendizaje son exhibidos cuidadosamente a través de paneles o en las paredes con las fotografías de las actividades, así como comentarios y representaciones de su forma de pensar y aprender. Para ello se utilizan diferentes materiales de arte como expresión de estas manifestaciones.
- Los maestros trabajan por equipos, todos al mismo nivel. Realizan un perfeccionamiento teórico-práctico continuo. Se consideran investigadores y plasman las memorias de sus experiencias en la "documentación".
- Las escuelas cuentan con un "atelierista" o maestro en arte, ya que todas las escuelas cuentan con un taller que es utilizado por niños y

educadores.

- El arte es considerado como parte integrante del programa, como una expresión cognoscitiva simbólica del proceso de aprendizaje de los niños.
- Desarrollan la creatividad de los niños.
- Llevan a cabo una pedagogía de la escucha, de la escucha de los niños.

Como vemos, el enfoque Reggio Emilia es un método participativo y democrático en el que colaboran todas las partes implicadas en el proyecto educativo, es decir tanto los niños y educadores como los familiares, dando como resultado un modelo de intercambio, de dialogo entre todas las partes implicadas y de construcción de las dinámicas educativas de forma común.

Esta colaboración entre todas las partes involucradas en la educación no solo es algo participativo, sino que para el enfoque Reggio Emilia se convierte en uno de sus valores fundamentales y un sello de identidad, formando parte del corazón y la estructura básica de su método. Para Reggio la realidad no es algo objetivo como tal, sino que es algo vivo, en movimiento y en continuo cambio y adaptación a la cultura que los rodea y a la sociedad, donde cada individuo aporta una subjetividad parcial que puesta en diálogo con el resto de participantes dará como resultado un marco de valores compartidos que conjuguen las creencias totales de la escuela.

Para ello se generan encuentros entre padres y educadores donde se establecen diálogos entre ambos y se crea un foro de debate y de intercambios de opiniones sobre la situación educativa de la escuela y las

direcciones que se quieren tomar.

Se entiende que la comunidad tiene derecho a participar y opinar sobre la propia gestión de la escuela. Según afirma Hoyuelos (2001), para Malaguzzi “las relaciones entre los educadores y los adultos de las familias se consolidan a través de una *multidimensionalidad* de formas, intercambios, diálogos, que producen elaboraciones y formas de compartir que son educativas y didácticas, hasta consolidarse en los consejos de gestión social” (Hoyuelos 2001, p.66). De esta manera padres y educadores están participando de un proceso continuo de aprendizaje donde se construyen ideas y se genera la identidad propia del centro educativo.

Como hemos comentado anteriormente en el enfoque Reggio Emilia la participación de la comunidad o como ellos llaman “forma de vida democrática” traslada la realidad del centro educativo al contexto sociocultural donde la escuela se encuentre, buscando la integración de la misma a través de experiencias o dinámicas en la comunidad, para que la cultura sea parte de la vida de la escuela y se puedan generar los posibles cambios necesarios según la sociedad vaya desarrollándose en el entorno de la escuela.

Según el enfoque de Reggio, la escuela infantil es uno de los motores que generan una completa transformación social, puesto que puede despertar en los familiares y en los ciudadanos la consciencia de poder jugar un papel activo por el cambio (Catarsi, 2004). El enfoque Reggio Emilia tiene una orientación laica, siendo estas escuelas municipales pioneras del desarrollo de este

derecho. Según Malaguzzi (2001) de este modo, se abre una brecha justa y necesaria en la red de poderes y de instituciones infantiles religiosas católicas y de su monopolio educativo.

Reggio defiende la idea de creer en los niños, en los maestros y en los poderes de la imaginación. Significa abandonar un planteamiento de vida que es puramente instrumental, puramente financiero, puramente darwiniano si se quiere, a favor de uno que reconoce los derechos de la infancia y las obligaciones de la humanidad. Es un brillante testimonio de las posibilidades humanas (Gardner, 2004).

Malaguzzi escribió una poesía muy popular para los simpatizantes del enfoque Reggio y que refleja todos estos valores donde Malaguzzi (ver Figura 2), expresa su manera de interpretar al niño a través de cien lenguajes.

En cambio, el cien existe. Loris Malaguzzi.

El niño
está hecho de cien.
El niño tiene cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.
El niño tiene
cien lenguas
(y además de cien cien cien)
pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no van juntas
Y le dicen
que el cien no existe
El niño dice:
"en cambio el cien existe".

Figura 2: Fragmento poesía En cambio, el cien existe, de Loris Malaguzzi.
Fuente: Catarsi, E. (2004). *Malaguzzi y la escuela municipal*. Barcelona: Infancia.

De todo lo que hemos visto hasta ahora del enfoque de Reggio Emilia, hay una serie de aspectos que nos resultan interesantes para ser considerados a la hora de diseñar el método educativo de esta investigación, como por ejemplo el respecto con el que se trata e interpreta la propia Educación infantil,

la creencia que sostiene que ésta tiene todas las posibilidades y recursos internos para favorecer el desarrollo del niño como individuo de manera autónoma y eficiente.

El docente como hemos visto pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser un investigador activo dentro del aula, colaborando con sus aportaciones a mejorar la calidad y la experiencia educativa del alumno.

Nos parece extraordinario cómo se cuida la escucha permanente a los intereses y necesidades del niño para su correcto desarrollo evolutivo y el espacio que se generan en las aulas para llevar a cabo proyectos de investigación que les permitan explorar y construir su aprendizaje a través de la indagación, la curiosidad innata del niño.

3.4. Inteligencias Múltiples

En el año 1983, el psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, planteó un nuevo concepto y de definición de la inteligencia, que supondría un aporte significativo en materia de Educación al defender que los alumnos poseen un número determinado de diferentes inteligencias y que las competencias cognitivas del educando se explican en términos del conjunto de habilidades necesarias para resolver problemas.

Se ha considerado oportuno repasar brevemente los aportes de Gardner y de las inteligencias múltiples en materia educativa, porque es una de las aproximaciones pedagógicas del centro de Educación infantil donde se va a

realizar nuestra investigación y será un enfoque que se traslade de manera práctica al aula del grupo de control donde haremos nuestro trabajo de campo. Por lo tanto, para conocer la realidad de este grupo y poder establecer las dinámicas necesarias para llevar nuestra investigación analizaremos los elementos más importantes de sus teorías.

El planteamiento de Gardner supuso una nueva manera de entender la inteligencia, que hasta entonces se centraba en las habilidades lingüísticas y lógico- matemáticas y en los resultados académicos, dejando al margen otras aptitudes y competencias básicas para el desarrollo personal del alumno.

Para Gardner (1995) existe una evidente diferencia entre el aprendizaje como concepto tradicional y el aprendizaje basado en inteligencias múltiples, el cual se basa en la adquisición de una serie de capacidades y destrezas en distintos ámbitos que hagan avanzar a los alumnos en la resolución de los conflictos y en el desarrollo de sus habilidades sociales y potencial creativo.

En su libro *la teoría de las inteligencias múltiples* (1995), el autor distingue hasta ocho tipos de inteligencias diferenciadas, aportando además una serie de elementos que podrían favorecer el desarrollo de cada una de ellas. Estas ocho inteligencias según Gardner son: La Inteligencia lingüística-verbal, la lógico-matemática, Inteligencia especial, la musical, Inteligencia corporal-cinestésica, la naturalista, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. A continuación, describiremos muy brevemente algunas características de cada una de ellas:

Inteligencia lingüística-verbal. Esta inteligencia trata sobre la capacidad de utilizar de manera eficaz las palabras, utilizando la estructura del lenguaje y sus dimensiones prácticas. A los niños que tienen más desarrollada este tipo de inteligencia les encantan los cuentos, leer, las narraciones en el aula y suelen tener habilidad para aprender idiomas. Suelen llegar a ser escritores, políticos, oradores, etc.

Inteligencia lógico-matemática. Estos alumnos suelen ser especialmente hábiles en la resolución de problemas de manera rápida y natural. Además, destacan en su capacidad para el cálculo, formular hipótesis y los razonamientos deductivos. Entre sus competencias profesionales destacan las de economistas, ingenieros, científicos, etc.

Inteligencia espacial. Se trata de la habilidad de interpretar las imágenes visuales y espaciales, representar las ideas de forma gráfica y de diferenciar colores, formas figuras y espacios de manera práctica. Suelen tener buen sentido de la orientación y destacan como fotógrafos, artistas, diseñadores o arquitectos.

Inteligencia musical. Es la capacidad de percibir, distinguir y reproducir el ritmo, timbre y tono de canciones e instrumentos musicales.

Inteligencia corporal-cinestésica. Es la capacidad utilizar de manera eficiente su cuerpo a través de los movimientos del mismo y el uso de herramientas. Es una inteligencia que destaca en actividades de fuerza, rapidez, precisión, coordinación y equilibrio. Entre las profesiones que suelen

desarrollaran los niños con gran capacidad de esta inteligencia podemos señalar algunas como actores, cirujanos, bailarines o deportistas.

Inteligencia naturalista. Esta inteligencia destaca por su capacidad de diferenciar y utilizar objetos, animales, plantas o elementos del medio ambiente, además habilidades de observación y experimentación con su entorno.

Inteligencia intrapersonal. Está relacionada con la capacidad de autodisciplina, de tener una imagen ajustada de sí mismo, y por el respeto y amor propio.

Inteligencia interpersonal. Se trata de saber distinguir y percibir el estado de ánimo de los demás para dar respuesta de manera eficaz a esas situaciones. Destaca la capacidad de trabajo en equipo y de coordinar grupos de personas y ayudarles a detectar y superar sus dificultades. Contempla la capacidad de liderazgo y de comunicación. Suelen ser profesionales como políticos, maestros o psicólogos.

Según Gardner (1995) el desarrollo de cada una de estas inteligencias es clave para que las personas puedan evolucionar de forma multidimensional, física, psicológica como espiritualmente en lo que él denomina el desarrollo holístico de la persona.

La tendencia educativa parece ir en la línea de conseguir que los alumnos adquieran competencias en distintas áreas de aprendizaje y el enfoque de Gardner es una aproximación más o menos acertada en esta línea

y la integración de las inteligencias múltiples en el enfoque pedagógico supone importantes cambios metodológicos y evaluativos y un replanteamiento de conceptos y competencias.

Además de todo esto, entendemos que una de las aplicaciones más interesantes de esta teoría podría ir encaminadas en la atención a la diversidad y la consideración individual de cada uno de los alumnos, y además parece que proporciona una perspectiva integradora que recoge las diferentes posibles manifestaciones cognitivas del niño.

Según Gardner (1995) otra de las posibles aplicaciones sería la futura orientación profesional del alumno, dado que para el autor esta aproximación a las diferentes inteligencias permite detectar las áreas en las que el educando tiene mayor potencial, ayudándoles a desarrollar su posible vocación profesional y donde pueda tener más posibilidades de destacar y sentirse realizado personalmente. Sin embargo, en esta investigación no consideramos oportuno contemplar este aspecto como tal, dada la propia edad de los niños del Primer Ciclo de Educación infantil, donde pueden ser muchos los diferentes componentes que despierten interés en el niño en esta edad. No obstante, consideramos que puede ser un aporte significativo en adolescentes con edades más próximas a los estudios universitarios o a la formación profesional.

En cualquier caso, si queremos hacer uso del enfoque de Gardner y facilitar al niño los recursos específicos en función del área de inteligencia que manifiesten más desarrollada, podemos presentarle las siguientes actividades para incentivar el desarrollo de cada área de manera específica:

- Inteligencia lingüística. Se puede trabajar con cuentos y diferentes materiales de lectura, Fomentar las historias narradas y los cuentos, además de potenciar el aprendizaje de idiomas.
- Inteligencia espacial. Diseñar actividades de dibujo y de pintar y colorear, además de facilitarles el uso de materiales audiovisuales como videos, animaciones, etc.
- Inteligencia lógico-matemática. Podemos desarrollar juegos de clasificación de objetos por forma, tamaño y color. Ejercicios de construcción, de lógica y matemáticos.
- Inteligencia corporal. Actividades que incluyan bailar, representar cuentos a través del movimiento corporal, además de actividades deportivas.
- Inteligencia musical. Realizar actividades que incluyan, sonidos e instrumentos musicales básicos como tambores o diferentes elementos de percusión.
- Inteligencia naturalista. Quizás esta sea la inteligencia que más necesite de actividades fuera de la escuela especialmente en el caso de nuestro estudio, dado que debemos incluir actividades al aire libre, excursiones a la naturaleza y estudiar el comportamiento de los animales, aunque en el aula se pueden realizar actividades como el cuidado de plantas d interior, etc.
- Inteligencia interpersonal. Fomentar el compañerismo y la interacción con los demás, organizar debates y actividades en equipo, actividades de formación, desarrollo de equipos y ensayo de diversos roles, en especial el de líder.
- Inteligencia intrapersonal. Actividades que fomenten la reflexión, técnicas de Mindfulness algunas de las cuales desarrollaremos más adelante en nuestra investigación. Incentivar actividades de pausa y relajación y desarrollar dinámicas que inviten al niño a verbalizar el proceso de toma de decisiones.

En cualquier caso, tal y como mencionábamos previamente, consideramos que el niño de Primer ciclo de Educación es demasiado *pequeño* como para que el educador pueda justificar de manera empírica la determinación del niño en una de las áreas de inteligencia por encima de la otras y probablemente las interpretaciones puedan estar basadas en observaciones de sus actitudes más que de sus verdaderas aptitudes cognitivas. Además, las inteligencias no tienen la misma importancia y valor (Armstrong, 2006) y por tanto deben ser tratadas de diferente manera en el alumno.

Esas actitudes a las que hacíamos referencia, entendemos que quedan lejos de aproximaciones deterministas y genéticas, especialmente cuando hablamos de niños de 3 años.

No obstante, creemos que se trata de un enfoque significativo y que la teoría de inteligencias múltiples plantea cuestiones de interesantes para el desarrollo de un enfoque pedagógico y como tal será tenido en consideración para nuestra investigación, especialmente y como ya indicáramos antes, porque es el principal enfoque educativo que se desarrolla la escuela en la que realizaremos nuestro trabajo de campo y del que participará nuestro grupo de control.

Además, supone junto con otros enfoques como el de Goleman que veremos posteriormente, un desafío al valor de los test de inteligencia tradicionales, basado en razonamiento lógico-matemático y habilidades lingüísticas como una única resolución de los diferentes problemas y desafíos que representarán la realidad del alumno en su desarrollo académico y social.

3.5. Educación en Positivo

La Educación en positivo o Psicología Positiva es un enfoque derivado de la Psicología tradicional que no se centra únicamente en los trastornos o enfermedades mentales, sino que su principal objetivo es trabajar las fortalezas y virtudes de la persona. En los últimos años es una perspectiva cada día más desarrollada en ámbitos educativos, especialmente en las escuelas infantiles por representar una aproximación al niño desde sus capacidades y verdadero potencial, más que de aquellas áreas que el psicopedagogo o el maestro consideren que podrían ser aspectos más limitantes del alumno.

Después de realizar varias entrevistas con el equipo directivo de la escuela donde realizaremos nuestra investigación, además de con otros responsables educativos de otras tantas escuelas infantiles a quienes hemos tenido acceso y con quienes se han mantenido sendas entrevistas informales, nos hacemos eco de la importancia que este enfoque representa en las aproximaciones educativas de los centros infantiles. Además, durante el proceso de investigación hemos podido asistir a varios encuentros educativos organizados por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (WAECE) y este enfoque parece ser acogido con popularidad entre las escuelas infantiles de Comunidad de Madrid a las que hemos tenido acceso, por lo que se ha considerado oportuno repasar los principios fundamentales o líneas generales que sostiene esta aproximación psicopedagógica.

En el año 1998, Martin Seligman, presidente de la *American Psychological Association* (APA) empezó a desarrollar este concepto de Psicología Positiva, dejando a un lado la perspectiva más terapéutica de la Psicología tradicional y

desarrolló este enfoque que pone el centro de atención en el desarrollo de cualidades positivas del alumno.

La psicología positiva es definida por Contreras (2007), como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, los elementos que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras que además previene la incidencia de la psicopatología.

A partir de los estudios de Seligman (2004) la psicología positiva comienza a popularizarse entre la comunidad educativa, aunque aún a fecha de hoy no podemos considerarlo como un paradigma educativo, sino más bien como una propuesta complementaria a otras metodologías que supone un aporte y un posible valor añadido al desarrollo del currículo educativo de las escuelas infantiles.

Seligman establece tres pilares que sustentan su teoría de la Psicología Positiva: las emociones positivas, los rasgos positivos y las organizaciones positivas.

Las emociones positivas hacen referencia a las relaciones entre este tipo de emociones como la alegría, la ilusión, el amor, etc., y su capacidad de producir determinadas competencias, habilidades o comportamientos a partir de las mismas.

En cuanto a los rasgos positivos personales o fortalezas humanas Seligman defiende que hay que potenciar, incentivar y desarrollar en los alumnos aquellas fortalezas o virtudes naturales con el objetivo que facilitar al niño los recursos con los que más a gusto se sienta. Es decir, se trata de destacar los recursos de las personas y aprovecharlos, más que detectar deficiencias para intentar desarrollarlas (Hervás, 2008).

Las organizaciones positivas son las que facilitan el entorno para que se produzcan y favorezcan los comportamientos y dinámicas anteriores y que los niños tengan la oportunidad de experimentar situaciones positivas significativas que para su desarrollo personal y social.

Peterson y Seligman (2004) desarrollaron una medida de evaluación psicológica al que denominaron *inventario de fortalezas VIA-ES* (Via Institute on Character, 2016) y está diseñado para identificar el perfil de las fortalezas del niño, para complementar su manual sobre virtudes y fortalezas de carácter (CSV). Dicho manual es un esfuerzo de los autores para dar respuesta a los otros métodos utilizados en la Psicología tradicional como el popular Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) desarrollado por la ya mencionada *American Psychiatric Association* (2014) que clasifica de manera científica los déficits y trastornos humanos, a diferencia del DSM que se centrar en clasificar las fortalezas humanas positivas. Mediante la herramienta que proporciona la VIA-ES, se pretende identificar dichas fortalezas además de capitalizarlas. En su manual, Peterson y Seligman, clasifican las Fortalezas y Virtudes de Valores en Acción (VIA) de la siguiente manera:

1) Sabiduría y conocimiento: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento:

- Creatividad. Desarrollar nuevas formas hacer las cosas de manera productiva.
- Curiosidad - Interés por el mundo. Deseo por experimentar, investigar temas interesantes para el alumno y explorar nuevas actividades.
- Juicio-Pensamiento crítico-mentalidad abierta. Esta fortaleza nos permite realizar actividades nuevas de manera efectiva, vivir con plenitud y deseo de aprender.
- Amor por el conocimiento. Buscar el desarrollo de nuevas destrezas y conocer nuevos temas.
- Perspectiva y sabiduría. Empatía con los demás y utilizar los nuevos conocimientos para mejorar nuestra vida.

2) Coraje: Fortalezas emocionales que implican la obtención de metas ante situaciones adversas:

- Valor y valentía. Afrontar las posibles amenazas, los desafíos, la dificultad o el dolor.
- Persistencia. Finalizar lo que hemos comenzados hasta lograr el objetivo.
- Integridad y autenticidad. ser fieles a nuestros valores y responsabilizarnos de nosotros y de nuestros actos.
- Vitalidad. Vivir la vida con entusiasmo y energía en cada momento de manera activa con disposición a la aventura y nuevos desafíos.

3) Humanidad: Fortalezas interpersonales que implican creación de nuevas relaciones, cuidar las que tenemos y ofrecer amor a los otros.

- Amor. una de las fortalezas que quizás más nos aporten a nivel personal. Valorar las relaciones cercanas con los demás, en especial aquellas en las que el intercambio y apego son recíprocos.
- Generosidad y bondad. El verdadero altruismo significa cuidar o ayudar a los demás por el hecho en sí y no por un reconocimiento especial.
- Inteligencia social – Inteligencia emocional – Empatía y ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.

4) Justicia: Fortalezas cívicas que conllevan una vida de manera ética y responsable:

- Trabajo en equipo. Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.
- Justicia. Tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad.
- Liderazgo. Organizar actividades en grupo y conseguir que se lleven a cabo.

5) Templanza: Fortalezas que nos protegen contra los excesos:

- Capacidad de perdonar. Perdonar a aquellos que nos han hecho daño, dándoles una segunda oportunidad.
- Modestia. Dejar que los logros propios hablen por sí mismos, reconociendo nuestras limitaciones.
- Prudencia. Ser cauteloso con nuestras decisiones; no hacer o decir cosas de las que luego uno se podría arrepentir.
- Autocontrol. Regular los deseos, emociones y conductas.

6) Transcendencia: Surge cuando nos movemos más allá de nuestra experiencia humana o comprensión vital. Proporciona significado a la vida y sentido:

- Apreciación de la belleza y la excelencia. Percibir con admiración la belleza, la excelencia o la destreza con ganas de reaccionar de manera positiva.
- Gratitud. Ser consciente y agradecido de las cosas positivas.
- Sentido del humor. Capacidad de relativizar y generar sonrisas a uno mismo y a los demás.
- Espiritualidad. Como una fortaleza humana y sublime que consiste en tener creencias coherentes sobre un significado y finalidad de la vida que trasciende nuestra existencia.

En la Tabla 5, podemos ver una representación más gráfica del mapa de las fortalezas cognitivas, desarrollado por Peterson y Seligman (2004).

Tabla 5
Mapa de las Fortalezas cognitivas

Sabiduría y conocimiento	Coraje	Humanidad	Justicia	Templanza	Transcendencia
Creatividad	Valentía	Amor	Civismo	Perdón y Compasión	Apreciación de la belleza y la Excelencia
Curiosidad	Persistencia	Generosidad	Justicia	Humildad y Modestia	Gratitud
Mente abierta	Integridad	Inteligencia social	Liderazgo	Prudencia	Esperanza
Pasión por aprender	Vitalidad			Autocontrol	Humor
Perspectiva					Espiritualidad

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Peterson y Seligman (2004)

En cuanto a la aplicación concreta en escuelas infantiles, podemos destacar algunas investigaciones que se han hecho al respecto diseñadas para conocer los efectos que tienen las fortalezas psicológicas en los individuos y desarrollar programas de intervención desde la perspectiva de la Psicología Positiva, como los realizados por Snyder & Lopez (2007), donde se analizan las fortalezas psicológicas como características diferenciales de los alumnos de Educación Infantil.

Los resultados de la investigación remarcan que el desarrollo de los rasgos positivos desde edades tempranas favorece no solo la prevención de trastornos emocionales, sino también que los niños tomen una actitud positiva con la vida que favorece su crecimiento personal y desarrollo social. Del estudio se desprende que las fortalezas más relacionadas con la felicidad en niños pequeños son el amor, la esperanza y la energía, además de la curiosidad, la amabilidad, la creatividad y el humor.

Podemos concluir que el enfoque de la psicología Positiva supone una perspectiva extraordinaria de posibilidades para innovar en pedagogía educativa desde un ángulo con fundamentos científicos.

Como hemos visto el propósito fundamental de la psicología positiva consiste en crear las bases de una ciencia de la felicidad para el educando. Favoreciendo sus fortalezas personales y potenciando el bienestar del niño desde las competencias básicas que se establecen en el currículo de Educación infantil.

La psicología positiva se caracteriza por su riguroso enfoque científico desde las evidencias basadas en los métodos de investigación habituales en psicología. No se trata de una perspectiva que pretenda obviar los posibles trastornos psicológicos del niño sino establecer las bases de una pedagogía que potencie determinadas habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo individual del niño. Según Seligman, la psicología positiva debe ser descriptiva y no preceptiva, es decir debe respetar la libertad del individuo por encima de todo e investigar las condiciones que hacen que el alumno pueda obtener un mayor bienestar y posteriormente, según afirma Seligman (2004), lo que cada uno haga con esa información depende de sus propios valores y objetivos.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que estos modelos basados en fortalezas constituyen un ejemplo significativo de intervención multidimensional con una base científica que permite integrar el trabajo de la Psicología Positiva en el currículo de la escuela infantil sin comprometer otro tipo de aproximaciones pedagógicas.

3.6. Otros aportes pedagógicos significativos

A finales del Siglo XIX se desarrolló un movimiento pedagógico de carácter progresista que era especialmente crítico con la educación tradicional de la época por ser considerado como un método que consistía básicamente en ser un foro de transmisión de conocimientos. Tiene como referentes las ideas del ya mencionado autor, Rousseau (1712-1778) y la corriente naturalista.

El naturalismo pedagógico es una de las primeras aproximaciones a la Educación donde se ponen de manifiesto de manera explícita la diferencia entre la mente del niño y la del adulto. Se defiende la etapa de la niñez como una etapa propia y que merece su estudio como tal. Para él, la educación constituye un desarrollo natural, que procede de dentro hacia fuera y no a la inversa. La educación comienza en la vida y desde ahí debemos aproximarnos a las diferentes etapas del desarrollo educativo del individuo; infancia, adolescencia y juventud.

En su libro "*Emilio o de la educación*", Rousseau (1999) defiende una nueva teoría de la Educación, enfatizando la preferencia de la expresión sobre la represión, para que un niño sea equilibrado y libre pensador. Hace una tremenda crítica a la sociedad de su época defendiendo que los educadores enseñan en las aulas lo que el Estado quiere transmitir relegando a un segundo plano las posibilidades reales del educando.

Las innovaciones pedagógicas de la *pedagogía progresista* o **Escuela Nueva** no eran del todo una novedad. Como sabemos, desde la antigüedad clásica diferentes métodos como la mayéutica de Sócrates (enseñar preguntando) o el peripatetismo de Aristóteles (enseñar paseando con el discípulo), entre otros, se presentaban como pedagogías alternativas a los métodos donde se fomentaban la simple repetición de los contenidos, la memorización de conceptos y donde no se buscaba el proceso creativo del alumno.

A pesar de ello, la repercusión social de las ideas del romanticismo de Rousseau fueron la base de nuevas formas de pensamiento como las teorías genético cognitivas de Jean Piaget, las genético-dialécticas de Vygotsky o el constructivismo de Ausubel, de quien volveremos a hacer referencia posteriormente a través de su concepto de aprendizaje significativo.

Parte de las ideas principales de la Escuela Nueva pueden sintetizarse con las siguientes características que apuntan Carreño y otros (2000), según los cuales en la pedagogía progresista las escuelas están centradas en el niño y en sus intereses, los cuales serán el eje central de la metodología, dejando en un segundo plano al maestro y su programa. Este cambio está estrechamente ligado a la concepción del niño donde se atienden las diferencias psicológicas de cada uno, sus aptitudes y existe una atención personalizada adaptando la escuela a las necesidades del niño.

En la Escuela Activa el aprendizaje se realiza a través de la observación, de la investigación, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones concretas, respetando en cada momento el proceso de aprendizaje individual según las condiciones personales de cada alumno. Para ello se fomenta la espontaneidad e iniciativa personal de cada niño. Por ello se tiende a eliminar o al menos reducir el uso de manuales didácticos que en ocasiones suelen ser reemplazados por trabajos manuales, juegos y experimentación personal del niño.

Según Carreño (2000), esto implica ciertos cambios en la relación maestro-alumno; Se sustituye la relación poder-sumisión de antes y el maestro se transforma en un guía que, habiendo descubierto los intereses y necesidades

del niño, muestra las posibilidades por las que se puede llegar al conocimiento.

Como vimos del principio naturalista de Rousseau, la Escuela Nueva desarrolla muchas de sus actividades en la interacción del niño con su medio circundante. Los educadores centran el objeto de estudio en las experiencias cotidianas de la vida que puedan despertar el interés del alumno. Como afirma Carreño, *la escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma; no se aprende para la escuela sino para la vida* por lo que se promueve el contacto directo con la naturaleza para la elaboración de actividades educativas.

Para la Escuela Nueva fue especialmente significativo el trabajo de Decroly (1871-1932) por la repercusión que tuviera en la época. Decroly (1932) define la actividad mental del niño desde la formación del conocimiento global a través de objetivos y conceptos que presenta la vida de manera natural, con su complejidad y circunstancias que el niño entenderá y percibirá en su conjunto. Desde esta perspectiva, Decroly plantea una alternativa metodológica a través de núcleos temáticos que denominó "*centros de interés*". El respeto por el comportamiento espontáneo del niño y por las expresiones naturales de comportamiento infantil se traduce en el rechazo de las metodologías más tradicionales planteando como alternativa la investigación y el interés natural del niño como precursor de cualquier aprendizaje en el educando.

La Escuela Nueva aporta algunos elementos que podemos considerar para el diseño de nuestro método pedagógico de la presente investigación,

como alguna de las estrategias e instrumentos concretos que promueven desde esta metodología y que buscan un aprendizaje activo, participativo y colaborativo (menos competencia y más cooperación), además de atender a las necesidades particulares de cada niño de manera flexible y donde según Rousseau (1999) *“la educación consiste en el desarrollo armónico de la personalidad”*.

Algunos de los pensamientos de Rousseau inspiraron el trabajo posterior de Jean Piaget (1896-1980) sobre sus teorías de la Educación. Los aportes más relevantes se enmarcan dentro de lo que se ha pasado a denominar perspectiva constructivista. La propuesta de Piaget es uno de los estudios del desarrollo evolutivo humano más completos que se han hecho y sin duda es un referente inexcusable para los investigadores evolutivos de la actualidad. Sus estudios sobre el nacimiento de la inteligencia y desarrollo cognitivo temprano y su planteamiento de que éste se construye en los primeros meses han dado lugar a numerosas investigaciones posteriores.

Piaget intenta dar respuesta a lo largo de su obra sobre el problema del conocimiento y su origen, a cómo conocemos y cómo pasamos de estados de conocimiento de menor validez a estados de conocimiento de mayor validez, tomando como criterios de validez aquellos que sanciona el pensamiento científico, que para Piaget es el modelo de pensamiento que supone la culminación del desarrollo (Piaget, 1979).

Piaget recurre al estudio del niño como medio para explicar de manera empírica sus inquietudes epistemológicas. El estudio del niño será para él un

instrumento para dar respuesta al pensamiento del adulto. Para él la inteligencia no se puede entender como elementos individuales sino como un todo organizado de manera coordinada y donde todas sus estructuras se encuentran relacionadas en sí para en una formación coherente que el niño emplea para conocer el mundo que le rodea.

Se trata de uno de los primeros psicólogos evolutivos que dan voz a los niños, recogiendo lo que éstos tienen que decir, cuáles son sus representaciones y estructuras profundas para a partir de ahí elaborar las propuestas teóricas sobre el aprendizaje. Este método, denominado método clínico, fue evolucionando con el tiempo y se fue adaptando a las siguientes líneas de investigación del mismo Piaget. En cualquier caso, Piaget tenía siempre un enfoque cualitativo, excepto por el simple uso de tablas de frecuencias y porcentajes y siempre apostó por el estudio en profundidad de unos pocos sujetos, más que por las grandes muestras, tal y como haremos nosotros en nuestra investigación (n≈40).

Probablemente el recurso más conocido de todos los utilizados por Piaget, sea la entrevista clínica. En este tipo de entrevista, de naturaleza abierta y sin una estructura previa definida, Piaget preguntaba al niño sobre diferentes conceptos, intentando captar la estructura lógica subyacente de las respuestas. Sus entrevistas eran muy flexibles y adaptaban las preguntas realizadas a las respuestas que daba el niño.

Mediante el empleo de este método abierto, Piaget quiere estudiar el pensamiento infantil de manera ecológicamente válida, sin representar un

elemento que interfiera sobre medida en los procesos y que estos sean lo más fiel posible a cómo aparecen y se aplican en las actividades cotidianas.

En palabras de Piaget, se trata de 'conseguir no que haya una respuesta, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques. Consiste en situar todo síntoma dentro de un contexto mental, en lugar de realizar una abstracción de éste' (Piaget, 1984). Además de permitir que el niño se exprese libremente, las preguntas de Piaget intentan desafiar y comprobar sus creencias, para valorar la estabilidad en las respuestas y la profundidad del significado de las mismas para el niño. También enfoca sus preguntas con el objetivo de distinguir si los pensamientos son generados y derivados de la propia estructura cognitiva del niño o si son producto de la experiencia con el entorno y sus respuestas sobre cosas escuchadas de los adultos.

Desde este enfoque de Piaget, nosotros nos serviremos para desarrollar nuestras entrevistas con los más pequeños procurando que nuestras preguntas, diseñadas con herramientas de Coaching, permitan al niño expresarse con libertad tal y como señala Piaget y que las respuestas sean espontáneas y lo más naturales posibles.

Como hemos visto, Piaget concibe el desarrollo como una construcción del niño a partir de sus acciones, como un proceso de 'copia' de la realidad externa en la mente del niño a partir de las cuales se realizan aportaciones personales que contribuyen a la adquisición activa de lo aprendido. No obstante, para Piaget existen determinadas etapas del desarrollo cognitivo las

cuales delimitan la comprensión a un determinado rango de fenómenos y a lo que el niño puede comprender y aprender

Destacaremos de manera muy breve, algunos aportes de Piaget (1979), quien distingue lo que él denomina *los cuatro estadios* de la siguiente manera:

1. Etapa sensorio - motora o sensomotriz. Se trata de la primera fase en el desarrollo cognitivo, y para Piaget tiene lugar entre el momento del nacimiento y la aparición del lenguaje articulado en oraciones simples (hacia los dos años de edad). El conocimiento se obtiene a partir de la interacción física con el entorno inmediato del niño. De esta manera el desarrollo cognitivo se articula mediante la experimentación con juegos, a veces involuntarios, en los que se asocian algunas experiencias con objetos, personas y animales cercanos. A esta edad muestran un comportamiento egocéntrico y juegan para satisfacer sus necesidades mediante transacciones entre ellos mismos y el entorno, siendo este su principal división conceptual.
2. Etapa preoperacional. La segunda etapa del desarrollo cognitivo según Piaget aparece más o menos entre los dos y los siete años. En esta etapa se desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, actuar y jugar siguiendo roles y utilizar objetos de manera simbólica. El egocentrismo al que hacía referencia Piaget, sigue presente en esta etapa, lo cual dificulta acceder a determinados tipos de pensamiento y al razonamiento abstracto. Todavía no se utiliza la lógica para sacar conclusiones validas, ni tampoco se pueden realizar operaciones mentales complejas como lo

harán en etapas adultas posteriores, por eso a esta etapa se la llama preoperacional. Se utiliza lo que Piaget (1979) denomina *pensamiento mágico* y se basa en asociaciones simples y es de esta forma como interiorizan la información que perciben del mundo que les rodea.

3. Etapa de operaciones concretas. Entre los siete y los doce años, el niño comienza a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas sobre situaciones concretas y no abstractas. Dejan el pensamiento de tipo egocéntrico. Un ejercicio recurrente para saber si el niño ha pasado a esta etapa es que éste sea capaz de entender que los líquidos conservan su volumen independientemente del recipiente que los contenga.
4. Etapa de operaciones concretas. A partir de los doce años y hasta la edad adulta se puede utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas, se puede “pensar sobre pensar”, utilizar el razonamiento hipotético deductivo y esquemas varios de pensamiento.

De esta manera, Piaget limita lo que podemos enseñar al niño ya que determinados conceptos o fenómenos, van más allá de su propia estructura intelectual. Cuando transmitimos algún conocimiento de manera verbal e impedimos al niño que lo descubra por sí mismo a través de su propia investigación, probablemente no obtengamos cambios significativos en el pensamiento lógico del niño. La verdadera asimilación de los conceptos se produce cuando el niño es capaz de reconstruir de manera activa los mismos. En palabras de Piaget (1983) ‘cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que habría podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y,

en consecuencia, entenderlo completamente. Es evidente que eso no significa que el maestro no tenga que diseñar situaciones experimentales para facilitar la invención del niño'.

Como ya hemos comentado anteriormente, esta es una de las premisas que se desean integrar dentro de la propuesta pedagógica que queremos presentar y analizar en esta investigación, donde se establecerán dinámicas para que el niño pueda dar respuesta a sus inquietudes en el aula y se generen espacios de investigación y exploración desde su inquietud personal.

A las teorías de Piaget, tenemos que añadir otra de las grandes propuestas educativas del siglo XX y que nos viene de la mano de Lev Vygotsky (1896-1934) según el cual, el aprendizaje escolar precede al desarrollo del niño. Su teoría Sociocultural pone el acento en la participación proactiva de los niños con el entorno, siendo el desarrollo cognitivo fruto de un proceso colaborativo, es decir desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social y se van adquiriendo y desarrollando habilidades cognoscitivas como resultado de su inmersión en el ambiente que les rodea. Las actividades compartidas permiten interiorizar a los niños nuevas estructuras de pensamiento y nuevos comportamientos de la sociedad.

Desde esta perspectiva, Vygotsky desarrolló la idea de que la función del adulto y de los compañeros más avanzados, es el apoyo, el acompañamiento y la organización del aprendizaje para que el niño pueda dominar estas nuevas aptitudes, interiorizando las estructuras cognitivas y comportamientos necesarias del entorno. Desde aquí se desprende su noción sobre la zona de desarrollo

próximo (ZDP), que puede entenderse como la distancia que separa al niño entre los comportamientos y aptitudes que el niño tiene y su potencial, es decir de todas las posibilidades que puede desarrollar en ese momento evolutivo. Se distingue entre el nivel evolutivo real o aquello que el niño puede hacer por sí mismo y el nivel evolutivo potencial o aquello que podría realizar con la ayuda de los demás. En palabras de Vygotsky (1978), se trata de "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (p.133).

De las teorías de Vygotsky se desprende el modelo de aprendizaje conocido como el *andamiaje* y que consiste en el apoyo temporal del adulto, quien proporciona los recursos necesarios al niño para el desarrollo de una determinada tarea hasta que éste sea capaz de llevarla a cabo por sí mismo y sin el apoyo del adulto.

Cuando Vygotsky nos habla sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo y aprendizaje, difiere radicalmente de Piaget, que como hemos visto mantiene que el potencial del niño para aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, mientras que para Vygotsky este desarrollo cognitivo es el que está condicionado por el aprendizaje. Por lo tanto, un niño que tiene más oportunidades de aprender que otro, logrará un mayor desarrollo cognitivo.

Consideramos que ambos defienden conceptos interesantes, aunque el potencial de desarrollo del alumno está supeditado de alguna manera a la

edad del niño y a una determinada influencia positiva del entorno. Con la estimulación temprana y facilitando los recursos y espacios necesarios, el niño será capaz de llegar a conquistar mayores niveles de aprendizaje y desarrollo de habilidades. No obstante, todo ello será estudiado y analizado en nuestra investigación y confiamos que los resultados empíricos obtenidos, arrojen resultados concluyentes al respecto.

A partir del desarrollo de las teorías de Vygotsky, nos encontramos con las teorías de **Bruner** (1915-2016), para quien lo que realmente importa es el problema de la significación, de cómo se construyen los significados para el niño en el contexto de la sociedad. La conexión directa con las ideas de Vygotsky, las hallamos en algunas de sus palabras, como cuando Bruner (1991) afirma que “los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, pero estaban ya allí, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad” (p.27). Esto se traduce en que la Educación para Bruner, sea un compendio de valores, herramientas y conocimientos que conforman los sistemas simbólicos compartidos de la sociedad.

Posteriormente a las teorías de Vygotsky y Bruner, nos encontramos con otra teoría muy significativa también desde el campo de la psicología y con algunas aportaciones que se han extendido entre todos aquellos que investigamos sobre aprendizaje y Educación infantil, nos referimos a Ausubel (1918-2008). Según su aproximación, el aprendizaje debe ser una actividad

significativa para el alumno que aprende y además, que este significado esté conectado con la existencia de relaciones entre un conocimiento nuevo y el que ya posee el niño.

Ausubel critica la metodología tradicional por representar en muchas ocasiones una simple repetición mecánica de conceptos donde el niño no puede estructurar formando un todo relacionado. Para Ausubel aprender viene después de la comprensión y solo de esta manera permanecerá dicho aprendizaje y se integrará en la estructura de conocimientos del niño. Para ello el material de trabajo tiene que ser potencialmente significativo para el alumno y facilitar la posibilidad de conectar sus emociones, motivaciones y actitudes con el contenido y objetivos que se pretenden aprender.

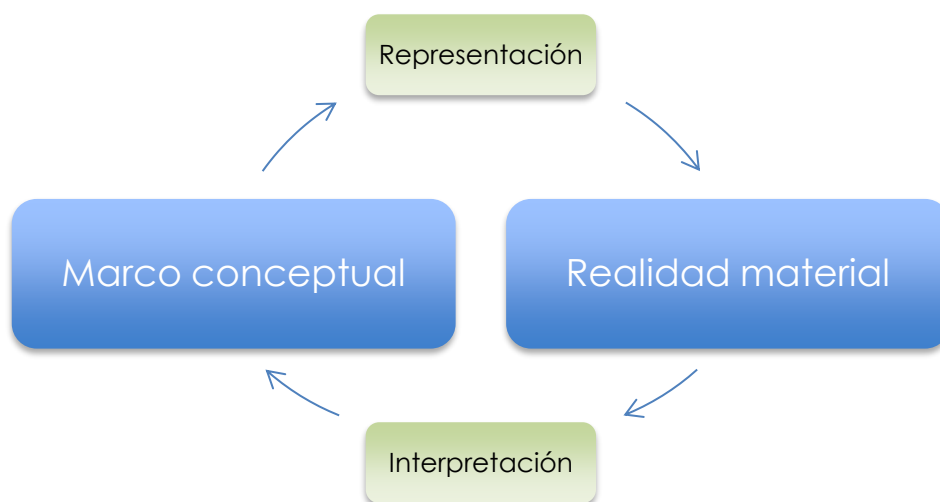


Figura 3: Estructura de interpretación e representación como operaciones cognitivas duales
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Gallardo (2009)

Para ello, cuidaremos sobre manera el diseño de materiales del método educativo de nuestra propuesta pedagógica, consensuando cada uno de esos

materiales con profesionales y expertos de cada área que vayamos a estudiar, considerando las conductas y aprendizajes que queremos analizar en los niños del grupo experimental de nuestra investigación.

Todos estos enfoques y métodos que hemos visto suponen un referente sobre teorías educativas que sirven como marco teórico para nuevas investigaciones que persigan la innovación educativa y el diseño de nuevas propuestas pedagógicas. Algunos de estos conceptos, como hemos visto, difieren entre sí en varios aspectos educativos y en cómo se aproximan al diseño de los métodos de enseñanza de la etapa de Educación infantil.

Este capítulo nos ha servido para contextualizar nuestra investigación a través de una revisión teórica que nos ilustra brevemente sobre las pedagogías que han precedido a nuestra investigación y que sin duda, nos supone un gran aporte para el diseño del método educativo que proponemos en nuestra investigación y como veremos posteriormente, servirá para incorporar algunas de las ideas conceptuales de estas aproximaciones a nuestra propuesta, sometiendo cada uno de los criterios que se pretendan incorporar a su correspondiente análisis empírico para poder determinar conclusiones sobre los mismos que sean significativas, relevantes para la Educación infantil y para el desarrollo cognitivo y evolutivo del niño.

Capítulo IV.

El proyecto educativo de las Escuelas Educando

En este apartado queremos analizar la propuesta pedagógica de las escuelas Educando por ser la metodología y principios educativos que recibirá nuestro grupo de control durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo. Se considera necesario por lo tanto el estudio del proyecto educativo de centro (PEC) de la escuela Educando, para poder realizar nuestra investigación y poder diseñar herramientas que nos permitan analizar y extraer conclusiones de la manera más completa y detallada posible.

La Escuela Educando considera la etapa de Educación Infantil como una etapa educativa que será básica para el desarrollo del niño, según afirma su directora educativa. Educando defiende que los niños se identificarán progresivamente como personas individuales, y desarrollarán los instrumentos necesarios para actuar en su entorno cercano, adaptando la imagen de sí mismos y desarrollando las relaciones con los iguales. Además, afirman que se producirá un desarrollo importante en el dominio del lenguaje oral, así como en la función de la gestión individual su propia actividad.

La Escuela Educando desarrolla en su programa del Primer Ciclo de Educación infantil una estructura interna que facilita, de forma paulatina, la adaptación de los objetivos didácticos con la necesaria atención a las diferencias

de los niños en las fases específicas de su evolución. Además, se acogen a los supuestos más significativos de este tramo, determinados por la LOE tales como el reconocimiento del Primer Ciclo de Educación infantil como una etapa educativa, con identidad propia, que atiende a alumnos desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, Educando establecerá líneas de comunicación abiertas con ellos para cooperar en el proceso educativo.

En la propuesta pedagógica de Educando se atiende gradualmente al desarrollo afectivo, al movimiento y al desarrollo de hábitos de control corporal, a las diferentes expresiones de comunicación, a los patrones elementales de convivencia en el aula, así como al descubrimiento de las particularidades físicas y sociales de su entorno. Además, se incentiva que los alumnos elaboren una imagen de sí mismos positiva, de manera equilibrada y que desarrollen cierta autonomía personal en las diferentes actividades del aula.

Los contenidos se desarrollan en áreas adecuadas para la experiencia del desarrollo infantil y se emprenderán por medio de actividades globalizadas que despierten la motivación y el interés de los niños. La metodología se basa en experiencias, actividades y juegos y se desarrollarán en un ambiente afectivo y confianza.

La directora del centro nos manifiesta su firme compromiso en desarrollar una propuesta educativa responsable con los principios que se recogen en la

Ley. Para ello asumen compromisos de acuerdo con los principios de Educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

4.1. El currículo de Educando y el equipo docente

En Educando, el Proyecto Educativo es un documento realizado por el equipo directivo donde se articula el proceso de toma de decisiones que definen la identidad del centro. En dicho documento se establecen las directrices para las diferentes áreas; es decir, los objetivos sobre los propósitos, las estrategias, los medios y los contenidos que van a utilizar. Entre los elementos básicos del documento podemos encontrar algunos de los siguientes:

- Líneas y decisiones generales. Incluyen la adecuación de los objetivos generales de la etapa, los principios didácticos, orientaciones sobre los contenidos de carácter común y criterios para organizar la atención individual de los alumnos.
- El plan de acción tutorial de la educadora.
- Las programaciones didácticas de las diferentes aulas de todos los centros Educando, incluirán para las diferentes áreas:
 - Los objetivos concretos del curso escolar en desarrollo.
 - Los contenidos, competencias básicas y los criterios de evaluación.
 - La manera en que se incorporan los contenidos al aula.
 - La metodología didáctica que se va a emplear.
 - Los materiales y otros recursos didácticos como los libros que en este caso son de la editorial SM.
 - Los criterios de evaluación del aprendizaje.

La directora del centro nos afirma que, para el desarrollo de la actividad educativa, este documento es fundamental para establecer un marco de referencia para todos los educadores y resto del equipo que constituyen Educando.

En el Proyecto Curricular de las escuelas Educando se materializan las decisiones y acuerdos del equipo de educadores, sobre las fórmulas de intervención educativa que se van a utilizar con objeto de garantizar la cooperación en la práctica docente.

Se defiende que el trabajo en equipo beneficia el total de la acción educativa. Compartir opiniones y experiencias. La experiencia práctica individual y colectiva como consecuencia de ese trabajo en equipo son factores que consideran que contribuyen de forma decisiva a la calidad de la enseñanza en sus centros.

Entienden el currículo como un proceso de elaboración compleja que además es revisado de forma periódica de tal manera que se garantice su mejora y adaptación constante a una realidad educativa en constante evolución y desarrollo. En dicho documento, además determinan la estrategia o plan de trabajo conforme las concreciones del Currículo del Currículo oficial y el Reglamento Orgánico de Centros para identificar los elementos concretos que debe contener su Proyecto Curricular propio.

4.2. Los principios didácticos de las Escuelas Educando

La propuesta educativa de Educando pretende dar respuesta a los desafíos educativos *desde una perspectiva psicológica, epistemológica, social y pedagógico-didáctica*.

Se defienden unos principios que buscan promover el nivel de mejora del alumno y el desarrollo de competencias básicas, favorecer el entendimiento de los contenidos, y asistir a la construcción de aprendizajes a través de conocimientos y experiencias entre familias y educadores.

Se considera el nivel de capacidad del alumno y se busca estimular nuevos niveles de capacidad a través de los conocimientos que los niños han construido con anterioridad y que condicionan la asimilación de los nuevos aprendizajes.

Además, desde las entrevistas mantenidas con el equipo directivo, se afirma que se estimula el desarrollo del niño atendiendo al desarrollo evolutivo del alumno de Primer Ciclo de Educación infantil, buscando armonizar el nivel de capacidad, los conocimientos básicos y la estructura lógica de las áreas. Para ello, consideran necesario que los contenidos sean relevantes y se presenten organizados.

Entre los principios pedagógicos de Educando, se encuentran los que contemplan promover el desarrollo de competencias básicas y específicas. Defienden que en una sociedad en la que el conocimiento está evolucionando continuamente, el mejor mensaje que se puede mandar a los niños consiste en

ayudarles a desarrollar las habilidades y competencias que les permitan integrarse de manera eficaz en la sociedad.

En sus centros buscan desarrollar un clima de cooperación entre alumno, padres y educadores para favorecer el aprendizaje del alumno en el contexto socio-cultural donde se desarrollan los niños. En este proceso, la labor de cada educador se considera esencial para hacer de mediadores entre todas las partes implicadas en el proceso educativo del alumno. Se persigue una actitud equilibrada en los maestros, impregnada de afectividad y disponibilidad en las relaciones con los niños y de manifiesta cercanía con los padres.

4.3. La evaluación en las Escuelas Educando

Los criterios de evaluación de las escuelas Educando se ajustan a los establecidos en el Currículo oficial y que a través de determinados enunciados se indica qué evaluar para cada Área de conocimiento.

Se entiende que los criterios de evaluación hacen posible la acción educadora al permitir el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de determinadas técnicas e instrumentos de evaluación recogidos en el mismo como la observación de comportamientos, las entrevistas, los diálogos y el análisis de expresiones plásticas, dramáticas, musicales, orales y escritas.

No obstante, para el desarrollo de nuestra investigación se llegó a un consenso en el diseño de la herramienta de recogida de información que diera respuesta a sus necesidades y que además cumpliera con los objetivos

pedagógicos que se pretendían evaluar en esta investigación. De esta manera podemos recoger en el cuestionario que se ha diseñado para este estudio, los mismos criterios tanto en el grupo de control como en el grupo experimental.

En cualquier caso, el Currículo oficial ha sido la herramienta que se ha utilizado en la Escuela Educando durante los últimos 10 años y según entrevista mantenida con unos de los directores de la Organización Mundial de Educadores Infantiles (WAECE) es el formato que se utiliza en aproximadamente el 95% de las escuelas infantiles del territorio nacional. Según los datos que se recogen del informe Datos y Cifras de la Educación elaborado por la Comunidad de Madrid en el año 2016 (Comunidad de Madrid, 2016), el número de alumnos Primer ciclo en el curso 2015-2016 en la Comunidad de Madrid asciende a 88.377 alumnos y 201.748 en el Segundo Ciclo, luego considerando la cifra estimada de ese 95% de alumnos de Educación infantil en Madrid, podríamos afirmar que alrededor de unos 275.600 niños atienden a los criterios no solo evaluativos, sino también pedagógicos que se recogen en el Currículo oficial.

Como ya viéramos en el Capítulo II, todos estos aspectos desarrollados en la propuesta del Currículo oficial, se han tenido en cuenta para establecer el marco de referencia al que tendrá que dar respuesta nuestra investigación sobre una nueva propuesta educativa. Además, como ya hemos comentado, no es la intención de este estudio, plantear una pedagogía que suponga ningún desafío a aquellas escuelas que quieran atender a los criterios del Currículo oficial, sino añadir elementos, técnicas y herramientas que además de atender todos esos criterios y objetivos pedagógicos, proporcionen al educando un entorno de desarrollo integral y crecimiento individual del niño.

Capítulo V.

Desarrollo de un nuevo modelo educativo

En este capítulo se analizarán los aspectos más relevantes a la hora de desarrollar un método educativo que dé respuesta las necesidades actuales de los centros escolares y del alumno. Después de haber repasado el panorama de la situación educativa actual, la revisión de otras propuestas educativas y la programación curricular del centro donde llevaremos a cabo nuestra investigación, se pretende desarrollar a continuación los aspectos más relevantes que consideramos necesarios para la elaboración de una nueva propuesta metodológica. Entre estos factores, analizaremos criterios como la calidad e innovación educativa a los que haremos frente a la hora de desarrollar el método pedagógico de la presente investigación.

5.1. Innovación educativa

En la actualidad estamos asistiendo a profundos cambios sociales que se traducen en nuevos modelos de familia, diferentes maneras de comunicarnos con los demás, una constante evolución tecnológica en todos los niveles y el desarrollo de nuevos perfiles profesionales. Sin embargo, parece que la Educación no experimenta los cambios metodológicos y pedagógicos al ritmo que demanda el continuo cambio y desarrollo social, del que participa el educando actual.

Si bien es cierto que en España asistimos a un importante proceso de alfabetización a mediados del Siglo pasado y a un significativo desarrollo

educativo en sus últimas décadas, tal y como vimos en el apartado de antecedentes educativos, nos acercamos al comienzo de la tercera década del Siglo XXI y entendemos que son necesarias las innovaciones educativas que den respuesta a las necesidades sociales de la actualidad.

El constante cambio social que vivimos en la actualidad requiere de personas y organizaciones con capacidad de adaptarse de manera muy rápida a las nuevas situaciones y con perfiles muy versátiles para ajustarse a las necesidades y oportunidades del entorno en cada momento. Es por ello que en la presente investigación se considera, como uno de los elementos más relevantes de cualquier propuesta pedagógica, el desarrollo de la *capacidad de aprender* del alumno, facilitando herramientas que le sirvan para gestionar su potencial de adquirir nuevas competencias y habilidades. Un método que incorpore nuevos elementos de crecimiento que le permitan conectar con la motivación apropiada desde sus emociones personales, relacionando además estos objetivos con su capacidad mental-cognitiva de desarrollar nuevos conocimientos, alineando todos estos elementos con sus valores éticos desde la propia personalidad del alumno.

Como afirma Delors en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación el Siglo XXI (UNESCO, 2015), "la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él". De la misma manera en la presente investigación se entiende que cualquier innovación educativa, debe facilitar esas herramientas de desarrollo para que el alumno pueda dar respuesta a los nuevos desafíos de la actualidad.

Por eso, tal y como sostiene Delors en dicho informe, se hace necesario el desarrollo de propuestas metodológicas que giren en torno a cuatro aprendizajes fundamentales; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y que aportarán al alumno la capacidad de ajustar sus estrategias al entorno cambiante de la actualidad.

No se pretende en esta investigación hacer un análisis exhaustivo sobre el concepto de innovación educativa, sin embargo, nos parece interesante para el propósito de nuestro estudio, repasar brevemente las aportaciones de Escudero (2014) sobre los pasos necesarios para desarrollar nuevas metodologías innovadoras en el ámbito educativo, a las que además incluiremos las medidas necesarias para integrarlas a nuestra investigación. Dichos pasos son los siguientes:

- 1) Planificación. En esta fase de nuestra investigación se han desarrollado las líneas generales del método. Hemos estudiado los posibles elementos que suponen una innovación educativa. Se han mantenido entrevistas con expertos educativos para recoger cuáles podrían ser las necesidades de una nueva metodología que líneas de innovación serían necesarias desarrollar en la misma. Se han definido las diferentes etapas del trabajo de campo y la duración del mismo. Se han desarrollado las herramientas y técnicas que se aplicarán en el estudio y cómo trasladar a nivel formativo las mismas a los educadores que participarían de nuestro estudio. Todos estos elementos serán desarrollados más detenidamente en la presente investigación en el capítulo V, correspondiente al desarrollo del método.

- 2) Difusión. En este punto de desarrollo, hemos planteado las posibles escuelas infantiles donde se podría llevar a cabo nuestra investigación, considerados todos aquellos elementos que podrían ser necesarios para el correcto desempeño y puesta en práctica de nuestro trabajo de campo. Hemos tenido en cuenta las posibilidades del centro de establecer varios grupos de trabajo, así como la posible equivalencia de los grupos.

- 3) Adopción. En este punto de nuestra investigación, estudiamos si era posible la aplicabilidad del método y si podría dar respuesta a las inquietudes investigadoras que se plantaban. Finalmente se decidió y acordó con una escuela infantil, las líneas generales de implementación el método.

- 4) Implementación. En este momento del desarrollo del estudio, se dio comienzo al trabajo de campo en los grupos donde decimos llevar a cabo la investigación.

- 5) Evaluación. Se procedió a recoger información para su posterior evaluación a lo largo de todo el curso escolar en el que realizamos nuestra investigación. Como sostiene Escudero (2014) en todo proceso educativo, la valoración de los resultados no debe realizarse sólo al final sino durante todo el proceso. Todos estos datos y la interpretación de los mismos, serán presentados durante el desarrollo de la parte empírica de la presente investigación. Además, parte de la evaluación de la propuesta de innovación educativa, es recogida en apartado de aportaciones del método y prospectiva del mismo.

5.2. Modelos de calidad educativa

Después de repasar algunos de los enfoques más significativos en cuanto a las diferentes metodologías educativas y los aportes de cada una de ellas, nos parece interesante detenernos a estudiar los modelos de calidad en Educación infantil. Para ello comenzaremos por preguntarnos qué es lo que entendemos por calidad en la Educación y cuáles pueden ser los parámetros que determinen la calidad educativa.

La calidad educativa de las escuelas e instituciones educativas, así como de la metodología puesta en escena en los centros, debe ser parte ineludible del compromiso profesional de todos aquellos educadores y responsables de los centros educativos y ser uno de los ejes fundamentales en torno a los que giren sus movimientos y sus acciones pedagógicas.

Aquellos profesionales en quienes se deposita la responsabilidad de tomar decisiones educativas deben ser capaces de poder presentar con claridad sus opciones pedagógicas para que éstas sean consideradas como herramientas didácticas de calidad. Desde ahí, podemos examinar dos propósitos fundamentales como la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto y la capacidad de reorganizar y redirigir si fuera necesario los patrones y procesos educacionales.

Los diferentes enfoques educativos atravesaron una fuerte expansión después de la Segunda Guerra Mundial cuando se tenía que hacer frente a unos modelos de gestión que tuvieran en cuenta la situación social de la época y la necesidad de dar respuesta a los desafíos de reorganización cultural. Esta

situación dio lugar al planteamiento de nuevas estrategias de calidad educativa que pudieran integrarse en la realidad de las necesidades del momento.

El concepto de calidad es algo multidimensional que abarca la totalidad de los elementos que intervienen en el centro educativo (Aguerrondo, 2014) y por tanto debe tratarse con especial atención porque al ser estos elementos interdependientes entre sí, las decisiones didácticas que se tomen en cualquier ámbito del centro educativo pueden afectar significativamente al resultado total de la calidad educativa.

La etimología de la palabra calidad proviene del latín *qualis*, que significa clase o tipo. Este término se utilizó originalmente para expresar la calidad de los resultados o de la calidad del producto final en términos de procesos productivos.

Para determinar de una manera más analítica el proceso de calidad, podemos citar el Circulo de Deming (1989), el cual establece unos protocolos de calidad de manera sistemática y organizada:

- Proyectar hacia dónde queremos ir.
- Hacer, es decir desarrollar de manera práctica el plan diseñado.
- Verificar o comprobar los resultados obtenidos con los objetivos.
- Actuar y hacer los ajustes necesarios sobre los resultados.

Para Bolaños (1998), "la calidad de la educación, es la facultad de proporcionar a los alumnos el dominio de diversos códigos culturales; dotarlos

de la habilidad para resolver problemas; desarrollar en ellos los valores y actitudes acordes con nuestras aspiraciones sociales; capacitarlos para una participación activa y positiva en las acciones diarias de una vida ciudadana y democrática; así como prepararlos para que mantengan permanentemente su deseo de seguir aprendiendo" (pág. 181), para lo cual se han de diseñar dinámicas que integren de manera activa la participación de los alumnos en actividades diseñadas para tal fin.

Existen cuatro aspectos importantes según Schmelkes (2001), que debemos considerar para evaluar la calidad de la educación:

1. La relevancia, que incluye tanto a la relación de lo aprendido con los intereses y necesidades del niño, como a los aspectos sociales actuales de lo experimentado.
2. La equidad, que se refiere al logro de los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos de manera homogénea.
3. La eficacia, entendiendo que el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los niños en el tiempo designado en nuestros objetivos. La equidad se refiere a la necesidad de reconocer las diferencias de cada alumno, al mismo tiempo que un objetivo equiparable para todos los alumnos. Esto conlleva a la atención a la diversidad de los alumnos para que todos consigan los objetivos pedagógicos establecidos.
4. La eficiencia se relaciona con lo que cuesta alcanzar los objetivos deseables.

Todos estos parámetros han sido tenidos en cuenta a la hora de elaborar los cuestionarios para recoger información de ambos grupos de la investigación y cuando se ha procedido a la valoración del instrumento, se ha presentado esta información a las personas responsables de la validación del instrumento, para diseñar una herramienta que responda a estos criterios de calidad educativa.

Además de esto, se proponen los siguientes criterios para evaluar la calidad de la de método educativo y que de la misma manera fueron presentados a los responsables de la validación de los instrumentos diseñados en esta investigación, según los cuales el método debe perseguir las siguientes características:

- El método debe ser atractivo, es decir que motive y estimule al educando por sus propias características.
- Ser positivo, con herramientas útiles para los alumnos y para el equipo educativo.
- Ser congruente y consistente entre los objetivos y las actividades que se desempeñan.
- Ser original y que aporte elementos novedosos y diferenciadores.
- Ser efectivo. Criterio que será sometido a contrastación empírica y posterior al análisis.
- Ser funcional. Proporcionar a los niños habilidades básicas para desarrollarse en la sociedad actual.
- Estimular el desarrollo del alumno. Estimular el crecimiento, adquisición de nuevas habilidades y el aprendizaje en todos los aspectos.

Autores como Gairín y Darder (2001) han contribuido notablemente a determinar algunos parámetros de calidad educativa. Afirman que una educación renovadora no puede hacerse al margen de la implicación personal y que la diversidad de propuestas, deben ir dirigidas a la mejora de la calidad. Reconocen al educador como profesional y miembro de un equipo que debe estar en continua formación, pero mantienen que es el niño el verdadero referente de toda acción pedagógica. Desde la metodología que se propone, se contemplan numerosas herramientas formativas para maestros y educadores, para dar respuesta a estos criterios de calidad.

Destacan la importancia del método educativo como algo fundamental en la etapa de Educación infantil para el desarrollo integral del niño, propuestas que como hemos visto van muy en la línea metodología de Montessori y Reggio Emilia.

Para Escudero (2014) los criterios que se tienen que reflejar en cualquier centro escolar para procurar la excelencia en la calidad educativa, se resumen de la siguiente manera:

1. **Objetivos:** Estos deben ser claros y aceptados por todo el equipo educativo. Deben ser alcanzables con los recursos disponibles y apropiados con las necesidades del entorno.
2. **Buena comunicación:** La comunicación entre departamentos y educadores es un factor fundamental para una buena organización del centro. Es necesario que la comunicación fluya en sentido horizontal y vertical para

detectar inquietudes del personal docente y poder tomar medidas correctoras al respecto. En este aspecto, la herramienta del Coaching que proponemos, constituye una técnica de trabajo excepcional, tal y como se constata de nuestra investigación (Capítulo VII).

3. Óptima igualación de poder: En una organización equilibrada la distribución de poder de alguna debe ser relativamente equitativa. Cada grupo ejerce cierta influencia en los diferentes departamentos. La actitud positiva de las personas en una organización favorece el entendimiento y la creación de dinámicas eficientes. En las escuelas relativamente pequeñas, como en el centro donde desarrollamos esta investigación, es un recurso indispensable para el correcto desarrollo de las actividades diarias.
4. Utilización de los recursos: A nivel organizativo, el correcto desempeño de los diferentes departamentos y de las personas que los integran, depende de una organización eficaz de los recursos del centro educativo.
5. Cohesión: En una buena organización, cada una de las personas sabe a dónde va, cuáles son sus objetivos y el porqué de éstos. Cada educador participa de estos principios recibiendo su influencia y cooperando con los mismos. Los talleres formativos que se han desarrollado a lo largo de la investigación, han servido también para el intercambio de opiniones y la cohesión de los educadores.
6. Ética: A nivel organizativo es muy positivo que exista un alto grado de satisfacción y bienestar de los miembros de la escuela. La suma de

sentimientos individuales de satisfacción es el soporte adecuado para la realización de esfuerzos conjuntos. Además, las técnicas de Mindfulness y Yoga en el aula pueden tener la capacidad de estimular la respuesta de los educadores de manera positiva y conectado con el resto del equipo desde sus propios valores personales, tal y como veremos en los apartados 7.1 y 7.2 respectivamente.

7. Innovación: Un centro eficiente impulsa la creación de nuevas acciones, se mueve hacia nuevos objetivos y nuevos retos, busca la innovación y el desarrollo constante. El centro donde realizamos nuestra investigación, ha resultado ser un ejemplo en este sentido por permitir el desarrollo de propuestas que, después de su validación puedan suponer un recurso de desarrollo para el centro educativo y para los alumnos que lo componen.
8. Autonomía: Se mantiene cierta independencia del entorno manteniendo cierta capacidad para tomar decisiones sin que éstas influyen constantemente en el exterior, existe cierta cohesión interna, pero sin que ello signifique distanciamiento del entorno y de la administración. Nuestra propuesta, tal y como hemos visto, recoge todos los requisitos establecidos en el Currículo oficial, para no entrar en conflictos institucionales con el entorno donde se desarrolla nuestra investigación.
9. Adaptación: Un centro debe saber regularse acorde con las condiciones del entorno e incorporar los cambios que se producen desde el interior y desde el exterior como respuesta a la realidad de las diferentes situaciones. Si las demandas del entorno y los recursos organizativos no están

preparadas para esta adaptación, surgen problemas que exigen un nuevo enfoque y una nueva organización de sus estrategias. Un centro bien organizado tiene la capacidad de dar respuesta a las dificultades que se presentan en el proceso permanente de adaptación al entorno.

10. Capacidad para la resolución de problemas: Todo centro tiene que hacer frente a numerosas dificultades y desafíos como organización. El factor determinante es cómo detectamos estos problemas, cómo se gestionan estos desafíos y la capacidad de resolución de conflictos y creación de opciones que favorecerán el crecimiento de la organización.

Queremos además añadir, que el fenómeno de la calidad en Educación y la manera de abordarlo, ha experimentado un notable desarrollo y avance en los últimos años y es un aspecto que no pasa desapercibido para los centros que gestionan su pedagogía de manera responsable con todos los miembros de la comunidad educativa implicados. Dahlberg (2005) afirma que parte del trabajo realizado sobre la calidad en las escuelas infantiles se ha ocupado de investigar la relación entre las diferentes partes que la integran, las características de los recursos y de la organización, el tamaño de los grupos, la actitud del personal docente, el tamaño de los grupos o las propias actividades de los niños y las niñas, las interacciones niño-adulto y diversos resultados o productos, definidos en términos de desarrollo infantil y rendimiento escolar.

Muchos de los aspectos que deben ser atendidos para dar respuesta a la calidad educativa, probablemente estén en la mente de todos nosotros, aunque muchos de ellos quedan reflejados de manera muy categórica en las

palabras de Zabalza (2008) con sus aportaciones sobre los diez aspectos básicos que debe tener una Educación infantil de calidad y que podemos sintetizar de la siguiente manera:

1. *Organización de los espacios.* La educación infantil posee características muy particulares en lo que se refiere a la organización de los espacios: requiere espacios amplios, bien diferenciados de fácil acceso y especializados. El espacio acaba convirtiéndose en una condición básica para poder llevar a cabo muchos de los otros aspectos claves. Este tema nos resulta destacable y nos lleva a determinar que un elemento a considerar en el desarrollo de nuestro método en la escuela infantil donde se llevará a cabo la investigación, puede ser el diseño de las actividades donde no todos los niños tengan que hacer lo mismo al mismo tiempo, sino que se pueden generar diferentes espacios o rincones de trabajo donde cada niño se organiza en función de la tarea a realizar.
2. *Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades.* Diferentes modelos de Educación Infantil insisten mucho en la necesidad de dejar espacios y momentos a lo largo del día en los que sea cada niño/a quien decida lo que va a hacer. La presión del currículum, no puede sustituir, en ningún caso, el valor educativo de la autonomía e iniciativa propia de los niños. A su vez, el profesorado debe de planificar también aquellos momentos en los que el trabajo está orientado al desarrollo de aquellas competencias específicas reflejadas en las propuestas curriculares. Un aspecto relevante sobre la metodología que propondremos en este estudio, precisamente se fundamenta en dedicar un

tiempo de actividades libre, donde el educador facilita estas dinámicas a los niños para que éstos puedan desarrollar su aprendizaje y proceso explorativo de manera no conducida, sino bajo la propia investigación libre del niño.

3. *Atención privilegiada a los aspectos emocionales.* Toda la Educación Infantil está impregnada de aspectos emocionales. La emocionalidad actúa sobre todo en el nivel de seguridad de los niños/as que es la plataforma sobre la que se construyen todos los desarrollos. Conectado a la seguridad está el placer, el sentirse bien, el ser capaz de asumir riesgos y afrontar el reto de la autonomía, el poder ir asumiendo progresivamente el principio de realidad, el aceptar las relaciones sociales, etc. Desde el punto de vista práctico, la atención a la dimensión emocional implica la ruptura de formalismos excesivos y exige una gran flexibilidad en las estructuras de funcionamiento. Requiere también crear oportunidades de expresión emotiva de manera que los niños/a mediante los diversos mecanismos expresivos, vayan reconociendo cada vez más sus emociones. El método educativo que proponemos en este estudio, tendrá en consideración prestar una atención especial a la educación emocional de los niños, porque entendemos que el desarrollo de su aprendizaje está ligado de manera muy directa con la gestión y la atención de sus emociones.

4. *Uso de un lenguaje enriquecido.* El lenguaje es una pieza clave en la Educación Infantil y sobre él, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la propia experiencia, es decir, la capacidad de aprender. Es necesario crear un ambiente en el que el

lenguaje sea el protagonista; hacer posible y presionar para que los niños hablen y que sus interacciones le permitan ir creando estructuras cada vez más complejas. En el grupo experimental de nuestra investigación se llevarán a cabo espacios comunicativos donde se promoverá la participación sobre la toma de decisiones conjuntas sobre las actividades que se quieren realizar en clase y las cosas sobre las que quieren investigar, dando lugar a un espacio donde se utilice el lenguaje para llegar a acuerdos conjuntos entre todos los niños

5. *Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades.* Aunque el lenguaje infantil es un proceso global e interconectado, no se produce ni de manera homogénea ni automática. Cada ámbito del desarrollo requiere de intervenciones que lo refuercen y vayan sentando las bases de un progreso equilibrado del conjunto. En el desarrollo de nuestra investigación plantearemos un enfoque abierto sobre el grupo experimental donde se abarcarán todos los diferentes ámbitos que se corresponden con la etapa de Educación infantil y que den respuesta a las inquietudes que se recojan en las entrevistas realizadas a los familiares de los alumnos.
6. *Rutinas estables.* Las rutinas son como los organizadores estructurales de las experiencias cotidianas permitiendo establecer un marco de actuación que sustituye la incertidumbre del no saber lo que viene después de cada momento por un esquema fácil de seguir. Lo cotidiano pasa así a ser algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autoestima. La rutina diaria es un factor clave en el diseño de nuestra

investigación. Como veremos más adelante, consideramos que el niño, debe vivir espacios de libertad organizados, es decir, éstos deben formar parte de una estructura flexible que se establezca en la programación semanal y mensual del aula.

7. *Materiales diversificados y polivalentes.* Un aula de Educación Infantil ha de ser un escenario estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción. El aula del presente estudio cuenta con numerosos recursos y materiales distribuidos en los diferentes rincones. Suele decirse que una de las tareas fundamentales de un educador de Educación infantil es saber organizar un ambiente estimulante, posibilitar que los niños/as que asisten a esa aula tengan abiertas infinitas posibilidades de acción, ampliando así sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias de aprendizaje. El centro donde realizamos la investigación cuenta con un material de primera calidad para realizar nuestra investigación. Además, para el correcto desarrollo de algunas de las actividades que realizaremos específicas para nuestro método, se proveerá al aula del grupo experimental de los materiales específicos para los mismos.

8. *Atención individualiza a cada niño y niña.* Aunque no sea posible mantener una atención individual permanente, resulta preciso mantener al menos parcialmente o cada cierto tiempo, contactos individuales con cada niño. Es el momento del lenguaje personal, de reconstruir con él los procedimientos de acción, de orientar su trabajo y darle pistas nuevas, de apoyarle en la adquisición de habilidades o conductas muy específicas, etc. Aunque resulte más cómodo desde el punto de vista organizativo

trabajar con todo el grupo a la vez, es decir todos haciendo la misma tarea o actividad, tal modalidad está en contradicción con este principio. Como ya hemos visto la atención a la singularidad del niño es algo fundamental de nuestra investigación y entorno a lo cual gira gran parte de la propuesta pedagógica que someteremos a estudio y análisis.

9. *Sistemas de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños.* Una condición importante para el desarrollo de un programa de calidad en Educación Infantil es la sistematización del proceso en su conjunto además de tener una orientación suficientemente clara y contrastar cada poco si se está avanzando hacia los propósitos establecidos.

10. *Trabajo con los familiares y con el entorno.* La participación de los padres y las madres en la escuela infantil española es muy desigual. Zabala (2008) defiende que no tenemos una cultura, institucionalmente asentada, de apertura de la escuela al entorno, aunque sí hay muchas experiencias, puntuales muy interesantes. La participación y cooperación en las escuelas contribuye al desarrollo del trabajo educativo, enriquece a los propios padres y madres y favorece la propia actuación educativa que las familias desarrollan posteriormente en sus casas. Como veremos en el apartado del desarrollo de nuestro método, se han llevado varias acciones para que los padres participen de manera directa en las actividades y experiencias diarias del centro donde desarrollamos nuestro trabajo de campo. La participación de los educadores y familiares de los niños del grupo experimental de esta investigación, ha sido sobrecogedora y como veremos

en el dicho apartado, ha sido un factor determinante para el positivo desarrollo de la investigación y de los resultados obtenidos.

Podemos observar que uno de los elementos comunes a las diferentes aproximaciones a la calidad educativa, plantean el diseño de actividades libres, asamblea de todos los alumnos del aula, rincones de trabajo, proyectos consensuados en grupo y el desarrollo de actividades que estimulen su exploración e investigación personal, criterios que serán tenidos muy en cuenta a la hora de desarrollar nuestro método pedagógico por la unanimidad de criterio en todos los textos estudiados y el valor añadido que aportan estas aproximaciones al desarrollo global del niño y al respeto de sus emociones y singularidad personal, donde se favorecen aprendizajes significativos y se les enseña a pensar por sí mismos, de tal forma que todo ello surge desde la colaboración y participación de todas las partes implicadas en el proceso educativo.

PARTE II. MÉTODO KINDER

Capítulo VI.

Pedagogía educativa Kinder

6.1. Introducción al método educativo Kinder

El método que se propone en esta investigación quiere dar respuesta a varios años de investigación en los que hemos podido recoger la necesidad de un enfoque pedagógico que atienda niño de manera integral, respetando sus características individuales como alumno. A través del diseño de recursos educativos innovadores y herramientas de desarrollo personal aplicadas a la escuela infantil, se pretende acompañar al niño en un proceso motivador que le ayude a conectar con máxima capacidad de aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades cognitivas y psicomotoras.

Para ello se han desarrollado técnicas que acercan al niño con su proceso natural de descubrimiento del entorno, facilitándole recursos que le ayuden a conectar con su motivación interna para el aprendizaje, siendo ellos mismos los protagonistas de su proceso de crecimiento desde la aplicación de técnicas menos directivas que las que se proponen desde los métodos más tradicionales.

Como hemos visto en capítulos anteriores existen propuestas pedagógicas que atienden algunas facetas de su desarrollo cognitivo y social, pero a veces no dan respuesta a todas las necesidades del proceso de

crecimiento del niño, es decir algunos de estos métodos están dirigidos al desarrollo de determinadas habilidades o adquisición de competencias y conocimientos, pero no dan una respuesta integradora al conjunto de las necesidades del niño desde sus emociones, desarrollo cognitivo, habilidades motoras, motivaciones internas, valores éticos, desarrollo de su personalidad y capacidad de interrelación con el medio.

Durante todos los años de experiencia de este investigador como docente y director de escuelas infantiles, se han recogido un número muy significativo de padres y madres que se interesaban por una propuesta pedagógica que diera respuesta a todos estos aspectos y muchos de estos comentaban que la metodología que aplicaban en las escuelas que habían visitado o que de alguna manera conocían, no atendían sus inquietudes educativas para con sus hijos.

El método educativo que presentamos, pretende satisfacer las necesidades de todos estos casos en los que las familias de los alumnos se interesaban por una propuesta pedagógica ajustada a la edad infantil, y que proporcione de manera integral un enfoque donde se atiendan las diferentes dimensiones de crecimiento del niño.

Después de la propia seguridad de las instalaciones de los centros escolares, una de las primeras inquietudes de los padres siempre ha sido proporcionar un espacio educativo para sus hijos en los que los valores como el cariño y el amor sean los verdaderos protagonistas de las experiencias de sus hijos y desde donde se articulen el resto de objetivos pedagógicos.

Si bien es cierto que estos valores deberían ser un ingrediente fundamental en cualquier ciclo educativo de la vida académica de los alumnos, parece que es en la etapa infantil cuando se hace aún más palpable la necesidad que manifiestan los padres al respecto. Según se ha recogido durante todos estos años, para ellos cualquier aproximación educativa debe sostenerse sobre pilares como la ternura y el afecto, respetando los movimientos naturales del niño hacia el aprendizaje el desarrollo de nuevas habilidades.

Por todo ello, sugerimos como nombre de nuestro enfoque pedagógico el término "Kinder". La palabra kínder sugiere dos acepciones diferentes:

- Por una parte, del término anglosajón 'kind' (/kaɪnd/) y sobre el que encontramos traducciones literales en el diccionario de *Cambridge* tales como "amable, cariñoso, tierno, bueno, bondadoso, comprensivo, favorable, etc.". La terminación en '-er', como sabemos convierte el adjetivo anglosajón en su comparativo de superioridad. De esta manera la expresión *Kinder*, vendría a traducirse como 'más amable, más tierno, más cariñoso, etc.
- Por otra parte, la palabra *kinder* también es un término de origen germánico que según recoge el diccionario *Langenscheidt* significa "infantil" o "para (de) niños".

El método educativo Kinder que aquí someteremos a estudio, sostiene los principios de Gardner (1995) según los cuales el desarrollo del alumno debe ser aproximado de manera multidisciplinar, es decir tanto de física, emocional,

psicológica y espiritualmente, en lo que el autor denominó desarrollo holístico de la persona.

Según Gardner (1995) el desarrollo de cada una de estas dimensiones es clave para que las personas puedan evolucionar de forma multidimensional, física, psicológica como espiritualmente en lo que él denomina el desarrollo holístico de la persona.

El término holístico procede de la palabra **holismo** del griego *holos* que significa todo o en totalidad. Fue utilizado de forma concisa por Aristóteles en sus escritos de *metafísica*, en los que afirmaba que "el todo es mayor que la suma de sus partes" propiedad a la que llama *sinergia* entre las partes (Aguirre, 2015). Se defiende por lo tanto que las propiedades de un sistema deben de ser analizadas en su conjunto físico, mental, biológico, lingüístico, social, etc., y no solo a través de las partes que los componen (Ross, 2013).

De esta manera queremos proponer en el enfoque pedagógico *Kinder* y recogiendo algunas de las aportaciones de Gardner (2000), que los mejores resultados en cuanto al desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en el niño serán producidos cuando se atiende al niño de manera multidisciplinar, como ser holístico y desde la suma de varias dimensiones que componen a cada uno de ellos, respetando sus diferencias y facilitando dinámicas que permitan su propio crecimiento y desarrollo individual.



Figura 4: Dimensiones del niño según método Kinder
Fuente: Elaboración propia a partir de investigación

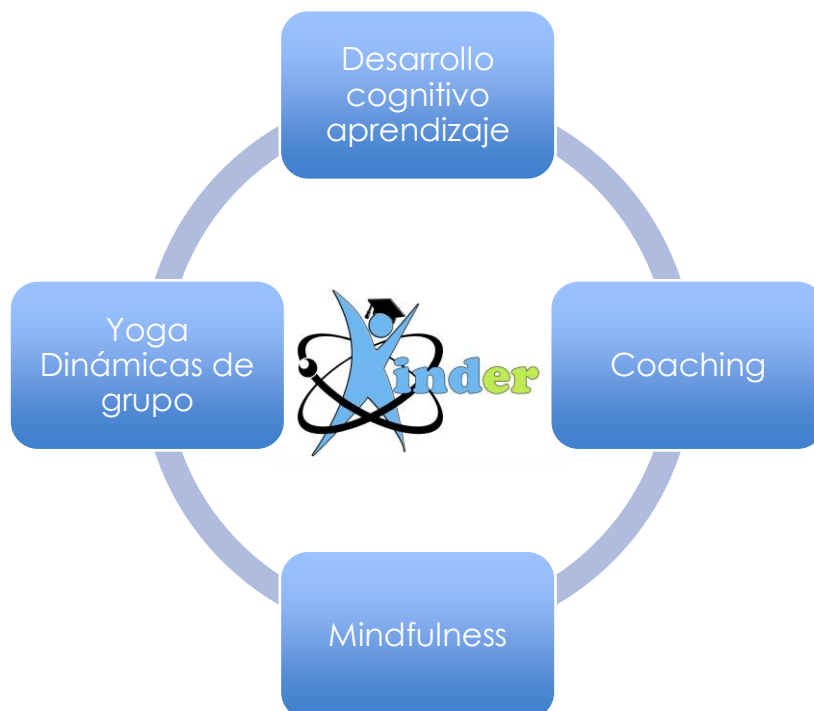


Figura 5: Técnicas y herramientas aplicables según Dimensión.
Fuente: Elaboración propia a partir de investigación

Como veremos en el Capítulo VIII, cada una de estas áreas de crecimiento será atendida con diferentes herramientas y recursos, creando una metodología educativa que integre el desarrollo completo del niño. Podemos resumir algunas de ellas atendiendo a las diferentes áreas del método Kinder de la siguiente manera:

Dimensión Mental-cognitiva. Para el desarrollo del área cognitiva, utilizaremos diferentes dinámicas que faciliten el aprendizaje y adquisición de conocimientos. Dichas herramientas estarán diseñadas por un equipo de psicopedagogos y maestros, con una dilatada experiencia en Educación infantil. En la elaboración de estos recursos y materiales se ha cuidado mucho la metodología para desarrollar propuestas que no sean estrictamente dirigidas por el educador, sino que faciliten la exploración personal del alumno. Tal y como hemos visto en apartados anteriores, esta aproximación pedagógica mantiene algunos de los principios de la metodología Montessori y del enfoque Reggio Emilia, entre otras aproximaciones que se han considerados relevantes para el desarrollo cognitivo del niño.

Dimensión Motora-corporal. Además de algunas de las actividades físicas diarias que se realizan en clase de manera regular, como saltar, correr, juegos en grupo, etc., se utilizarán técnicas de yoga adaptado para niños y que tiene como finalidad que el niño conecte con su cuerpo, permitiéndose el tiempo para experimentar diferentes sensaciones corporales y motoras, que le ayudarán a sensibilizarse con sus posibilidades motrices para después poder aplicar estas nuevas aptitudes en otras áreas de actuación.

Dimensión emocional. El niño de Educación infantil y en nuestro caso concreto de estudio, el niño de tres años de edad, a veces se siente desbordado por la cantidad de estímulos desconocidos que llegan desde el exterior y frente a los que, en muchas ocasiones, todavía no ha aprendido a dar respuesta de manera correcta dado que, tal y como nos comenta la directora de la escuela *Educando*, aún no tienen suficientemente desarrolladas estas habilidades personales.

El Coaching como recurso de apoyo en el aula, resulta una herramienta interesante para que el niño desarrolle el aprendizaje sobre la gestión de sus emociones. El coaching, poco a poco está tomando posiciones en el ámbito educativo, pero nos encontramos que todavía es un recurso sin desarrollar en la escuela infantil. En esta investigación, se han elaborado y diseñado técnicas específicas para su aplicación en el aula infantil que, tal y como desarrollaremos en el Capítulo VII de esta investigación, tendrán la finalidad de aportar un espacio de crecimiento emocional para el niño, además de ser un recurso tremendamente interesante para la gestión de estrés en el aula de los educadores.

Dimensión ética-espiritual. Para el desarrollo de esta área se desarrollan técnicas de Mindfulness especialmente diseñadas para niños de Educación infantil. El objetivo de este recurso será aportar al niño de herramientas que le ayuden a conectar con su manera de entender su entorno, desde su perspectiva personal, explorando sus sensaciones frente a diferentes estímulos e investigando las respuestas naturales de su cuerpo. Tampoco se han encontrado técnicas de Mindfulness relevantes para el Primer Ciclo de

Educación infantil, por lo que ha sido necesaria la innovación en esta área y el desarrollo de nuevas herramientas que permitan al niño indagar y profundizar en su manera individual de relacionarse con el mundo.

6.2. Características del método Kinder

Para dar respuesta a todas nuestras inquietudes educativas, quisimos contar con el apoyo de un equipo de psicopedagogos, maestros, educadores y expertos Educación infantil y otras áreas relevantes para el diseño del método.

Además, para el diseño de las actividades de Yoga infantil, hemos contado con el apoyo de varios profesores y maestros, algunos de ellos además de ser profesores de Yoga, son maestros de Educación infantil, por lo que además de conocer las técnicas y beneficios del Yoga, conocen de primera mano las necesidades de los niños y sobre todo las posibilidades psicomotoras características de su edad.

En el área de Coaching y como miembros de la Asociación Internacional de Coaching (ICF), hemos tenido la oportunidad de conocer a decenas de Coaches certificados que han querido participar en el diseño de herramientas especialmente diseñadas para la escuela infantil. Cabe destacar la colaboración de una de ellas, quien además de Coach certificada, es psicopedagoga especializada en niños de Educación infantil, por lo que sus aportaciones han sido increíblemente valiosas para el diseño de estas herramientas.

A lo largo del Capítulo VII, desarrollaremos cada una de estas áreas y las herramientas propiamente dichas de cada una de estas dimensiones que se recogen en el método Kinder, para dar respuesta de manera integral al desarrollo del niño.

Para establecer los objetivos pedagógicos concretos que dieran respuesta a las inquietudes educativas que se querían plantear en esta investigación, quisimos contar con el experto criterio de varios maestros y educadores de la etapa infantil. Se trataba de diseñar especialmente los objetivos a desarrollar del área mental-cognitiva, para dar respuesta a las diferentes Áreas de conocimiento propias de esta etapa educativa.

En un primer momento cuando se comenzó a diseñar los objetivos pedagógicos para el desarrollo cognitivo, nos dimos cuenta que de poco o nada serviría este diseño desde elementos teóricos recogidos tras numerosas lecturas e investigaciones, si después las educadoras no pudiesen llevarlas a la práctica, bien por la dificultad del diseño de la herramienta o por pretender unos objetivos que no pudiesen integrarse en la realidad del aula de la escuela infantil.

Por esta razón se consideró indispensable integrar a este equipo de expertos en la materia, en la selección de objetivos concretos y en el diseño de las herramientas y dinámicas para poder llevarlos a cabo de manera efectiva. Entendemos que ellos son los profesionales que mejor conocen la realidad del aula infantil por su dilatada experiencia y además serán quienes posteriormente, si los resultados del análisis de esta propuesta educativa resultan favorables,

pondrán el método en práctica en el día a día de la experiencia educativa del centro.

Nosotros expresamos las premisas fundamentales que el diseño del método debería contemplar, tales como el respeto a la individualidad del niño, el diseño de herramientas poco directivas y dinámicas que favoreciesen la investigación, la curiosidad y la exploración personal del niño.

Durante varios meses estuvimos manteniendo entrevistas informales con cada uno de estos educadores en los que se recordaban los objetivos de la investigación y aunque todos ellos manifestaban una actitud tremendamente colaborativa, por alguna razón hemos de admitir que no llegábamos a conclusiones concretas que permitiesen avanzar en el diseño de estos objetivos pedagógicos.

Por esta razón y tras muchos intentos fallidos, decidimos cambiar el enfoque y dar un giro a esta etapa de nuestra investigación en la que se pretendía recoger información significativa que nos permitiese concretar objetivos y diseñar herramientas y dinámicas alineadas con nuestro enfoque pedagógico.

Para ello organizamos un fin de semana en un hotel rural que reservamos para todos en la Sierra de Madrid y con la ayuda de un psicopedagogo, diseñamos una experiencia en la que se diera formato a diversas dinámicas de grupo, trabajo en equipo y entrevistas individuales que pusieran en movimiento nuestros objetivos y pudiésemos concretar resultados al respecto.

Durante los dos días y medio que duró la experiencia, las 18 personas que participaron en este ejercicio, generaron decenas de ideas. Algunas de estas ideas, se agruparon de tal manera que se pudiese establecer equipos afines a los diferentes objetivos que se planteaban. A todos los integrantes, les entregamos un comunicado con unas semanas de antelación, donde se explicaban las líneas generales de trabajo para ese encuentro y se planteaban algunas de las preguntas a las cuales se pretendía dar respuesta, para que cada uno de ellos pudiese reflexionar previamente sobre dichos aspectos. Algunas de esas preguntas eran del tipo: ¿Qué podemos hacer diferente? ¿Cómo podemos mejorar los procesos educativos? ¿Qué nuevas dinámicas desarrollamos en el nuevo proyecto educativo? etc.

Dichos equipos tuvieron la oportunidad de trabajar por separado en la elaboración de esos objetivos. Se les facilitó una copia de los objetivos curriculares mínimos que establece la normativa educativa vigente (Ley Orgánica 2/2006) y se recordó que además los objetivos que se buscaban deberían añadir nuevos elementos que dieran respuesta a nuestra aproximación pedagógica y que estuvieran alineados con el espíritu general del método educativo que se pretendía elaborar. Posteriormente cada equipo defendería los argumentos principales que sostenían sus objetivos.

Cuando todos los equipos terminaron de exponer los diferentes objetivos pedagógicos y de manera multidisciplinar, se abrió un foro de debate el que se intercambian ideas y opiniones. Posteriormente y en esta ocasión de manera individual, cada persona votó por la propuesta que le pareciese más interesante y adecuada para trasladarla a la realidad del aula. Los votos eran

anónimos, por lo que podían votar a su propio equipo o a otro que tras el debate generado, considerasen más positivo y que potencialmente pudiese lograr los mejores resultados globales en el educando.

Sin embargo, alguna de las ideas de otros equipos diferentes al que resultó ganador, se consideraban tremendamente interesantes y que sin lugar a dudas aportaban elementos que debían ser considerados, por lo que el psicopedagogo, sugirió que cada equipo aportase una idea u objetivo que estuviese incluido en el proyecto ganador y que considerasen más importante o significativo.

El resultado de esta dinámica dio lugar a la elaboración de los objetivos que se plantearían en el desarrollo del trabajo de campo y a la elaboración de herramientas y recursos educativos.

Podemos afirmar que el diseño del método Kinder que se desarrolla en este estudio, es fruto del estudio de numerosos y diferentes enfoques educativos, de la investigación de metodologías de vanguardia que están obteniendo resultados favorables en Educación infantil, responde a las inquietudes de un número incontable de padres que se han recogido durante años de experiencia docente y que además aporta elementos de mejora pedagógica que se han diseñado de manera directa por maestros y educadores, algunos de ellos como ya se ha comentado con una dilatada experiencia en la coordinación de escuelas infantiles.

Queda por lo tanto analizar si el diseño y aplicación de este método educativo consigue resultados favorables en el grupo experimental sobre el grupo de control en aspectos como en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades entre otros criterios que serán sometidos al análisis empírico después de nuestro trabajo de campo en la escuela infantil donde realizaremos el estudio, tal y como veremos en el Capítulo X.

6.3. Elementos diferenciadores y ventajas del método

Kinder

Como ya hemos visto, se parte de la idea de elaborar un método educativo para alumnos de Educación infantil, que favorezca el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades de una manera menos directiva y favoreciendo el impulso natural e individual del niño.

Sabemos que la educación es uno de los pilares básicos del desarrollo social y económico de la sociedad, por lo tanto, la educación debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos, y asegurar la cohesión de sus miembros. El enfoque pedagógico que se determine en cada centro educativo, adquiere en este contexto una importancia esencial porque representa un conjunto de técnicas y herramientas que según Whitmore (2010), proporciona crecimiento y desarrollo personal, mejorando el rendimiento y consiguiendo resultados extraordinarios.

Para ser que el enfoque pedagógico sea efectivo, Bou (2009) afirma que

el método educativo debe llegar a los tres ámbitos que conforman la educación: *alumnos*, *educadores* y *padres*, tal y como se muestra en la figura 6.

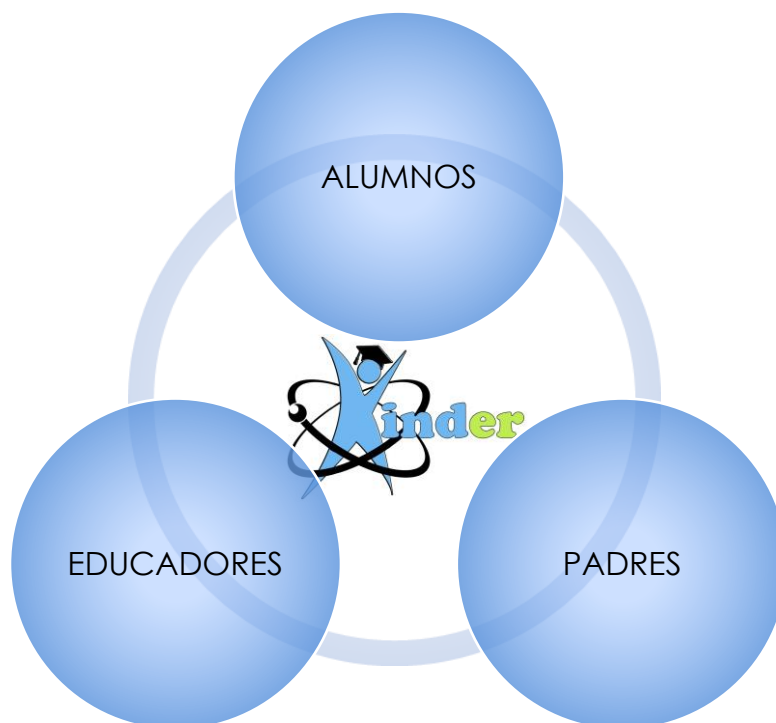


Figura 6: Ámbitos del método educativo.
Fuente: elaboración propia

Con el desarrollo de esta investigación, estudiaremos si gracias a la aplicación de nuestra nueva propuesta pedagógica, los *alumnos* pueden desarrollar una serie de competencias como el propio descubrimiento de sus capacidades, el respeto, el esfuerzo y la excelencia que les permitan mejorar los resultados. A los *educadores*, potencialmente les facilitará el proceso de adquirir nuevas habilidades para mejorar la relación con sus alumnos, de forma que transmitan mejor determinados valores, desde la experiencia y la práctica de determinadas dinámicas de coaching con los alumnos e interactuando de una forma más efectiva. Para los *padres*, algunas de las herramientas que se

diseñan en este método como por ejemplo técnicas de Mindfulness aplicado a niños, Coaching infantil u otros instrumentos de las que se han diseñado para esta investigación, podrían ofrecer nuevas posibilidades de interacción más efectiva con sus hijos.

A menudo en nuestra sociedad nos enfrentamos a problemas como la falta de comunicación eficaz, el escaso desarrollo de las habilidades relacionales y el desarrollo de creencias que nos limitan. Cuando se trabajan valores como la confianza, el compromiso y la responsabilidad, las personas somos capaces de alcanzar un desarrollo personal y unos resultados conforme a nuestras verdaderas inquietudes.

Todos aquellos que acompañamos a los alumnos en su proceso de aprendizaje y desarrollo, debemos tomar conciencia sobre la importancia de motivar a los alumnos y proporcionarles las herramientas necesarias para desarrollar todo el potencial que llevan dentro. Esta responsabilidad nos lleva a estudiar las propuestas metodológicas existentes, como también a conocer los posibles recursos o posibilidades de crecimiento, renovación e innovación educativa.

Dentro del Proyecto curricular Kinder, se ha pretendido relacionar las cuatro dimensiones del niño, que según hemos visto se contemplan el método Kinder (mental-cognitivo, emocional, motor-corporal y ético-espiritual), con las tres Áreas de desarrollo se recogen en la legislación, respetando la estructura del Currículo oficial, tal y como lo hace el *PEC de Educando*, pero añadiendo,

además el diseño de todas las herramientas que se presentan en este estudio, para el completo desarrollo integral de las capacidades del niño.

Sin embargo, no se ha podido delimitar estrictamente cada una de las dimensiones a un Área concreta, dado que entendemos que estas aproximaciones al conjunto total del niño son *transversales* a todas y cada una de las Áreas. Es decir, si hablamos de la dimensión emocional no podemos decir que pertenezca exclusivamente al área del *conocimiento de sí mismo y autonomía personal* (Área 1) dado que entendemos que la emocionalidad del niño además influirá en otras áreas de desarrollo como la *comunicación y representación* (Área 3). De la misma manera el resto de dimensiones tienen alguna relación con las distintas Áreas, por lo tanto, no se ha segmentado el diseño de los objetivos según este criterio.

Entendemos que cada una de las dimensiones de la totalidad del niño tienen alguna relación con cada área, por lo que los diferentes recursos que se diseñaran para el desarrollo de dimensión serán atendidos como herramientas de trabajo en el aula que giraran entorno a cada una de las áreas a desarrollar, como podemos ver en la Figura 7, de manera más gráfica:

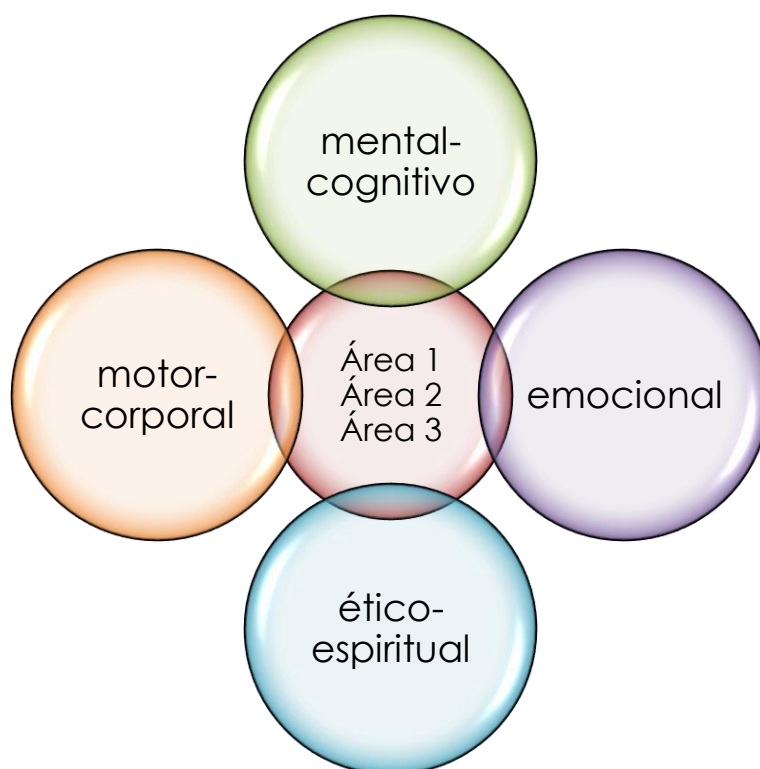


Figura 7: Relación de las Áreas del Currículo oficial con las dimensiones del niño según el método Kinder.

Fuente: elaboración propia

Capítulo VII.

Herramientas del método Kinder

En el presente capítulo se desarrollan las diferentes herramientas que se incorporan a la propuesta educativa del presente estudio, como las técnicas de Mindfulness en el aula, Yoga infantil, Coaching para la Educación, entre otros recursos que desarrollaremos a lo largo de nuestra investigación.

7.1. Mindfulness para niños

En los últimos años el Mindfulness ha ido ganando posiciones en el entorno educativo por los beneficios que, como veremos a continuación, esta herramienta aporta a alumnos, educadores y padres.

En este apartado analizaremos que se entiende por Mindfulness, cuál es el origen de esta técnica milenaria y cómo ha conseguido adaptarse a la sociedad actual. Estudiaremos las posibles ventajas de aplicarlo a nuestro método educativo y repasaremos alguna de las investigaciones que se han llevado a cabo en escuelas utilizando esta técnica y las contribuciones que su aplicación ha tenido sobre los alumnos.

El término anglófono Mindfulness, es una traducción de la palabra 'sati', una palabra del idioma *pali* (lengua del norte de la India) que significa conciencia, atención y recuerdo, y que se ha traducido al español como

'conciencia o atención plena'. Este concepto tiene sus raíces en las filosofías orientales más antiguas, concretamente en el budismo.

Cuando hacemos referencia al budismo, lo hacemos desde la perspectiva filosófica y espiritual de Oriente y aunque se trate una tradición milenaria, parece que los últimos años está experimentando un interés creciente en la sociedad occidental, por el reconocido valor de algunas de estas ideas y prácticas de dichas tradiciones.

Para conocer más en profundidad el verdadero significado del Mindfulness, hemos podido mantener una entrevista con el monje budista y escritor Matthieu Ricard, reconocido autor de libros como "El monje y el filósofo" y que es un claro referente de la filosofía budista y del Mindfulness. Ricard tuvo la generosidad de concedernos una entrevista en noviembre de 2014, en el *Monasterio Sechen* de Katmandú (Nepal) y donde pudimos trasladarle algunas de las inquietudes que tenía sobre nuestra investigación (ver Anexo 8).

Ricard es conocido por especialistas en neurociencia afectiva como "el hombre más feliz de la Tierra" y ha participado en varios estudios sobre el cerebro realizados por una Universidad de Estados Unidos (Wisconsin, 2014), sometiéndose a constantes resonancias magnéticas nucleares, en sesiones de hasta tres horas de duración para detectar su nivel de estrés, irritabilidad, enfado, placer, satisfacción, etc., Después de estudiar a varias decenas de personas, los resultados determinaron que sus parámetros estaban muy por encima del resto de participantes.

En la entrevista que mantuvimos con Ricard, éste afirmaba, como biólogo molecular, que la mente es un órgano en constante evolución y moldeable (plasticidad del cerebro). Para Ricard ese concepto de felicidad es algo que se puede aprender a desarrollar, entrenar y mantener en forma, a través de la meditación y técnicas de Mindfulness.

También recogimos de la entrevista con Ricard que el Mindfulness no es un concepto que pueda captarse desde la mente cognitiva sino es un proceso que hay que vivirlo y experimentarlo profundamente en primera persona para comprender su significado y el alcance de esta experiencia.

Cuando le hablamos de la investigación que estábamos realizando y que pretendíamos utilizar técnicas de Mindfulness para desarrollar estos estados de la mente, Ricard nos respondió que para los niños este estado de la mente y conexión con el presente es un fenómeno que se manifiesta de manera natural y que es cuando nos hacemos adultos, cuando permitimos que nuestro cerebro esté en continuo movimiento y proyectando ideas del futuro y desconectándose así del momento presente. Ricard añadió que le parecía una propuesta tremendamente interesante para que los niños sigan ejercitando su capacidad natural de experimentar el momento presente. Esta idea, está alineada con el planteamiento de Snel (2015), quien afirma que los niños también son capaces de tener una vida interior auténtica y profunda, ya que, para ellos al estar conectados con su estado natural, ellos entienden a la perfección el lenguaje corporal, conectando con sus emociones con momento presente.

El Mindfulness es una técnica utilizada para entrenar y mejorar la atención. Para conseguir atención plena, debemos que ser capaces de sincronizar lo que sucede a nuestro alrededor con lo que pasa dentro de uno mismo (Ricard, 2008). El hecho de prestar atención de forma consciente a la realidad, pretende mejorar el foco mental y el funcionamiento y rendimiento académico.

El Mindfulness, por lo tanto, consiste en permanecer consciente en el momento presente. Con la intención de comprender qué es lo que ocurre aquí y ahora, con una actitud abierta y amable. Sin juzgar, sin ignorar y sin dejarse arrastrar por el ruido mental de cada día, simplemente estar *aquí* en este preciso instante.

Ya en siglo XIX, el psicólogo William James defendía la importancia de traer una y otra vez de forma voluntaria la atención al momento presente (James, 1890) y que, gracias a esta atención, se mejoraría los procesos de aprendizaje el alumno.

La práctica de Mindfulness, enseña a despejar la mente para facilitar dicho proceso de aprendizaje, además de ayudar a apreciar los estímulos de nuestro alrededor en cada momento sin juzgar, criticar o evaluar y, tal y como defiende Ricard (2008), sirve también para conseguir cambios permanentes en el funcionamiento cerebral (Neuroplastia), logrando mejorar el nivel de atención, la gestión del estrés, control de la ansiedad, un mayor equilibrio emocional.

Otro gran exponente internacional del Mindfulness, es el monje budista vietnamita Thich Nhat Hanh cuyos estudios y numerosos libros sobre meditación destacan entre los *best-sellers* más populares de este material. En el año 2015, tuvimos la oportunidad de conocerle en el *Monasterio Deer Park* que el mismo fundó en California y donde se hacen talleres sobre el Mindfulness y la práctica de la meditación.

Según pudimos recoger de sus enseñanzas, para Thich Nhat Hanh el Mindfulness es la energía de estar consciente y despierto en el momento presente. Es una práctica continua de experimentar la vida en profundidad en cada momento. Defiende que la práctica de la consciencia plena no requiere un espacio específico para ser desarrollada. Podemos practicar en nuestra casa, en el coche, en el supermercado, etc., es decir, podemos seguir haciendo nuestras actividades diarias como andar, trabajar, comer, hablar, etc., la única diferencia es que lo hacemos siendo conscientes de lo que estamos haciendo en ese momento. Pudimos preguntarle si tenía alguna sugerencia que nos ayudara a ponerlo en práctica en la escuela y el maestro Thich Nhat Hanh nos dijo que transmitiésemos a los niños que cuando estén dibujando, solo estén dibujando, cuando estén jugando, solo estén jugando y que cuando atendamos desde la consciencia plena como educadores, los niños conectarán de manera espontánea con nuestra energía.

Afirmaba que la consciencia de la respiración es la esencia de la consciencia plena y el Mindfulness es una semilla que está en cada uno de nosotros, pero generalmente nos olvidamos de regarla. Según el Buda, afirmaba

Thich Nhat Hanh, la consciencia plena es la fuente de la felicidad y de alegría y está al alcance de todos nosotros.

Para Thich Nhat Hanh (2007), la práctica del Mindfulness trae consigo determinados efectos positivos para el individuo entre los que destacan:

- Aumentar la concentración.
- Vivir más presente.
- Lograr un mejor control de pensamientos, emociones y conductas.
- Disfrutar más de la actividad que estemos realizando.
- Mejora de la respuesta neurobiológica.
- Efectos físicos saludables: relajación, mejora de la respiración, regulación de la presión arterial, mejora del sistema inmunitario, sensación de vitalidad, etc.

También podemos añadir, que la práctica del Mindfulness se ha extendido en la actualidad a otras áreas de intervención como la psicoterapia, en lo que se ha llamado terapias de tercera generación (Kabat, 2005) y en programas de reducción del estrés.

En cuánto la aplicación del Mindfulness a la educación, cabe destacar una investigación (Snel, 2012) en la que participaron trescientos niños en un programa de Mindfulness de ocho semanas, durante treinta minutos al día, repartidos en tres sesiones de diez minutos cada una. De la investigación se constata que tanto niños como educadores, desarrollaron más tranquilidad en el aula, mayor grado de concentración, más confianza en ellos mismos y además los niños se volvieron más amables con sus compañeros. En este

estudio, la autora defiende que con ocho semanas de entrenamiento se puede aumentar la actividad de la corteza prefrontal izquierda, que está asociada con el bienestar además, de aumentar la concentración de material gris en regiones cerebrales que intervienen en la memoria, el aprendizaje, la atención o el control de las emociones.

Otro estudio realizado por la Universidad de Wisconsin–Madison (Wisc, 2015), analizó los resultados obtenidos tras la aplicación durante 12 semanas de programa de Mindfulness diseñado para niños de 4 años de edad. El programa pretende mejorar la atención, el control de las emociones y fomentar la amabilidad entre los niños. Pinger (2016), una de las investigadoras de este estudio, afirma que los niños que participaron en la investigación desarrollaron sus competencias interpersonales, mejoraron resultados en actividades relacionadas con el aprendizaje, la gestión emocional y su desarrollo social con respecto al grupo de control de dicho estudio.

Otro estudio, realizado en este caso por Siegel (2010), ha demostrado que el Mindfulness es una herramienta con muchas posibilidades para niños con hiperactividad (TDHA), y se han hecho importantes avances gracias a este recurso, sin embargo, en el grupo experimental donde realizamos el estudio no hay ningún caso detectado de TDHA como tal, por lo que no procederemos a la evaluación del resultado de la intervención del Mindfulness en estos casos.

7.1.1 Dinámicas Kinder de Mindfulness

En este apartado desarrollaremos algunas de las dinámicas elaboradas para la fase del trabajo de campo de nuestro estudio sobre la influencia de la aplicación de un nuevo método pedagógico, y que han sido presentadas durante todo el curso escolar al grupo experimental de nuestra investigación.

Los estudios científicos recientes realizados por Nhat Hanh (2003) han demostrado la eficacia de incorporar dinámicas de Mindfulness en la Educación, para aumentar la respuesta neurobiológica del niño y lograr una mejor gestión emocional, cognitiva y corporal del niño. Por lo que queremos orientar las dinámicas propuestas en base a las diferentes Dimensiones que el método Kinder propone, es decir, clasificaremos el tipo de dinámica según atienda a la dimensión Cognitivo-Mental, Emocional, Motor-corporal o Dimensión ética-espiritual, tal y como veremos a continuación.

Además, queremos tener en cuenta que Snel (2015), advierte que es importante realizar los ejercicios de Mindfulness con cierta constancia y recomienda una serie de pautas que nos orientarán en la realización de las dinámicas de Mindfulness para las rutinas del método Kinder, como son las siguientes:

- Realizar los ejercicios de Mindfulness regularmente, cuanto más se practiquen en el aula, más competentes serán los alumnos.
- Mantener un horario igual durante la semana en la misma franja horaria. En nuestro caso se dedicarán unos minutos al empezar por la mañana antes de empezar otras rutinas del aula.

- Presentar los ejercicios de manera atractiva para los niños, a modo de motivación. Nos aseguramos que los niños participen de estas dinámicas desde el juego, desde la libertad de manifestar su motivación por la dinámica en cada momento.
- Repite los ejercicios con frecuencia. El educador debe tener paciencia, ya que el resultado no será inmediato.
- Felicitar al niño y dar apoyo cuando estén realizando correctamente los ejercicios.
- Pedir a los niños que compartan con los demás lo que han vivido.

Otra de las premisas para elaborar las dinámicas de Mindfulness del método Kinder, surgen desde las aportaciones de Shoerberlein (2015), quien propone que antes de comenzar la dinámica de Mindfulness, debemos desarrollar una serie de hábitos que ayuden al niño a identificar la actividad que se va a realizar, tales como; hacer sonar una campanilla o triángulo indicando el inicio de la dinámica, encender y apagar las luces, dar palmadas a un ritmo determinado, leer alguna poesía o enunciar alguna frase concreta, etc.

Para que estas dinámicas se desarrollen de manera correcta, queremos atender a los beneficios que según Snel (2015), deben aportar al niño, teniendo en cuenta que cada actividad tiene que estar alineada con estos principios, entre los que la autora destaca los siguientes:

- El alumno se sentirá entusiasmo para realizar las tareas que se les encomiendan.
- Serán actividades que fomenten estar más tranquilos en la clase.

- Requieren concentración y deben estimular una mejor predisposición mental.
- Son gentiles con ellos mismos y con los demás.
- Se deben desarrollar en un entorno de confianza y proximidad.
- Se invita a la libre opinión y valoración de la actividad.

Por su parte, López (2015) añade que la aplicación de estas dinámicas en el aula aportará algunas ventajas al niño entre las que podemos destacar las siguientes:

- Reduce el comportamiento adictivo y autodestructivo.
- Ayuda al niño a expresar cómo encuentra su mundo interior.
- Desarrolla la habilidad para relacionarse, empatizar, y convivir con los demás.
- Da seguridad al niño.
- Mejora la inteligencia emocional y la capacidad de gestionar emociones.
- Desarrolla sus capacidades de aprendizaje, tales como:
 - Mejora de la memoria y la precisión.
 - Mejora de la creatividad.
 - Aumento en la capacidad de concentración.
 - Velocidad de reacción.
 - Obtención de mayor densidad neuronal.
 - Ampliación de capacidades y habilidades de conocimiento y rendimiento en diferentes disciplinas como los idiomas, deporte o música.

Como podemos ver, muchos de estos beneficios, están directamente relacionados con las Áreas de desarrollo curricular y con las diferentes Dimensiones del método Kinder. En el apartado discusión de resultados del Capítulo X, veremos la influencia sobre estos comportamientos que ha tenido la aplicación del método Kinder en el alumno.

Además, tal y como comentábamos al principio de este apartado, se pretende hacer una clasificación de las actividades según a la Dimensión del niño que atienda, tal y como recoge en el Método Kinder de la siguiente manera:

Dimensión Motor-Corporal

Modelo 1 de actividad. Preguntar a los niños que emoción sienten en ese momento. Si el niño le cuesta dar una respuesta, sugerir algún tipo de emoción. La educadora pregunta: *¿Quién se siente contento? ¿Quién está cansado? ¿Quién está feliz? ¿Quién está enfadado?, etc.*

Seguidamente, se pide a cada niño que se mueva por la clase con esa emoción. Pueden correr, saltar, andar despacio, andar a cuatro patas, pero todo el tiempo sintiendo y expresando esa emoción.

Después de la dinámica, nos volvemos a sentar. Respiramos moviendo los brazos a arriba para inspirar y los brazos abajo para expirar. La educadora realiza los gestos para que los niños la puedan imitar.

A continuación, volver a preguntar si se siente la misma emoción o ha cambiado algo. Si ha cambiado algo, preguntar al niño que ha pasado para que cambie la emoción. Si el niño no responde, por la dificultad de la pregunta, nos aseguraremos que al menos entienda la pregunta y dejamos que se produzcan sus pensamientos internos y propia reflexión interior al respecto.

¿Te ha gustado el ejercicio de la respiración?

¿Qué le pasa a tu tripita cuando respiras?

¿Te sientes más tranquilo?

Estas pueden ser preguntas algo complejas para el niño, pero como como veremos en los resultados del grupo experimental en el Capítulo X, la constancia resulta clave para éxito de estas dinámicas con niños del Primer Ciclo de Educación infantil, y la rutina hace que poco a poco el niño se sienta más cómodo con estas preguntas y comienza a participar más activamente de ellas.

Modelo 2 de actividad. Nuevamente para esta dinámica, pedimos a los niños que se sienten. Posteriormente identificamos emociones y les preguntamos donde sienten más esa emoción, en qué parte de su cuerpo. Nos tumbamos todos sobre las colchonetas de clase, y preguntamos qué parte de su cuerpo está más cansada. *¿Estás más cansado ahora o está mañana cuando te has despertado?*

Modelo 3 de actividad. Ejercicio del Espagueti. Adaptamos esta dinámica de las ideas de Snel (2015), para ello, con los niños sentados o tumbados, haremos un *scanner* por toda la musculatura del cuerpo, que

automáticamente va a conectar a los niños con el momento presente y es un excelente ejercicio de Mindfulness para niños de esta edad, porque les resulta divertido, fácil de hacer y centra la atención en el cuerpo, ayudando al niño a desconectar de otras ideas o preocupaciones. El ejercicio consiste en lo siguiente:

1. Relajar los músculos de la cara, sensaciones. El educador cuenta hasta 10 segundos. Preguntamos: *¿Qué sentimos?*
2. Tensamos brazos y manos. Apretamos fuerte durante 10 segundos. Relajar. La educadora pregunta: *¿Qué sientes?*
3. La tripita. Apretamos la tripita o nos ponemos las manitas encima. Contamos 10. La educadora pregunta: *¿Qué sientes?*
4. Ahora piernas y pies. Apretar y tensar, como las garras de un águila. Contamos 10 segundos. La educadora pregunta: *¿Qué sientes?*
5. Ahora apretamos todo el cuerpo a la vez. Contamos 10 segundos. *¿Qué sientes?*

Dimensión Emocional

Se propone leer un cuento en clase a todos los niños sentados en asamblea. Por ejemplo: "*El cuento de la Ardilla enferma*" de Snel (2015).

Hacemos repetidas paradas, para que los alumnos vayan asociando las emociones de los personajes.

¿Qué le está pasando al personaje?

¿Por qué creéis que se siente así?

¿Qué podría hacer diferente?

Hacemos una tormenta de ideas sobre las emociones que se han visto en la narración. Cada vez que el niño diga una emoción, buscamos una imagen en el cuento que lo refleje y le damos refuerzo positivo al niño por participar y reconocer la emoción. Podemos continuar preguntando:

¿Algunos de vosotros alguna vez se siente así?

¿Alguien sabe imitar esa emoción?

¿Qué hacéis para cambiarlo?

Si algún niño participa compartiendo alguna emoción, bien sea después del cuento o en cualquier otro momento, intentamos además conectarlo con otras Dimensiones, por ejemplo, preguntando; *¿Y dónde sientes esa emoción en tu cuerpo? ¿Lo sientes en la tripita? ¿En las piernas? (corporal) Te ha pasado alguna vez más? ¿Cómo lo solucionaste? (cognitivo), ¿cómo te hace sentir por dentro ese sentimiento? (ética-espiritual), etc.*

Dimensión Cognitivo-Mental

Con los niños sentados en asamblea por la mañana, después de hacer unos ejercicios de respiración o de alguna dinámica de Yoga, nos dirigimos a los niños y nos acercamos a ellos para realizarles preguntas dirigidas a que el niño piense y ejercite la memoria. En este tipo de preguntas se pueden incluir algunas como: *¿Qué has comido esta mañana? ¿Cuántos colores te sabes? ¿Te acuerdas de la actividad de ayer? ¿De qué color pintaste la pelota?*

Es un excelente momento para repasar en voz alta algunos de los contenidos aprendidos de la semana. Desde la relajación y concentración de la anterior dinámica, conseguimos que el niño esté centrado en sus emociones, conectado con su cuerpo y, tal y como afirma Greenland (2009), les resulta más fácil acceder a los recuerdos de su mente, dado que el niño se encuentra más relajado y centrado en el aquí y ahora de la clase.

Dimensión Ético-espiritual

Invitamos a los niños a estirarse en las colchonetas o en tatami (en el caso de la escuela *Educando* cuentan con un gran tatami para el aula) y les pedimos que se muevan como gusanitos por el aula o como una serpiente bebé y que además utilicen todo su cuerpo para desplazarse de un lado a otro.

Ahora que el niño ya está centrado en su cuerpo y se ha desconectado un poco del *ruido* de su pensamiento, le preguntamos:

¿Qué tipo de gusanito eres?

¿Eres grande o pequeño?

Y ese gusanito, ¿cómo se porta con sus amigos (o con papá y mamá)?

¿Te gustaría que se portara de otra manera?

¿Qué le quieres decir al gusanito para que se comporte como tú quieres la próxima vez?

Con esta dinámica podemos trabajar sus valores, sus creencias y hacer ejercicios para ajustar su comportamiento a cómo e le gustaría interactuar con

el entorno, que sería una de las variables (Variable ético-espiritual del Área 3) del estudio como veremos en el capítulo IX de esta investigación.

En cualquier caso, para la elaboración de estas y otras dinámicas que se han desarrollado en el aula, se han seguido algunos de los criterios de Lillard (2011), según los cuales los ejercicios deben ser adaptados en relación a la edad y las habilidades que muestren los niños, teniendo en cuenta que su pensamiento es más concreto.

Todas estas dinámicas, han sido recibidas con gran aceptación por los niños dado que, tal y como señala Price (2009), la infancia es un periodo de gran sensibilidad en cuanto a la plasticidad cerebral, lo que los niños aprenden durante este periodo puede convertirse en algo habitual cuando sean mayores.

Para realizar otras actividades de Mindfulness, además hemos diseñado otras dinámicas y utilizado ciertas herramientas, tales como:

- Escucha consciente. Cuenco tibetano, que produce una vibración que a los niños les encanta. La educadora interviene: *¿Queréis escuchar cómo suena? Tenemos que conseguir que nuestros cuerpos vibren como lo hace la campana, a ver quién lo puede sentir en la tripita, etc.*
- Bailar con los ojos cerrados. Hablar con los ojos cerrados.
- Con los ojos vendados, identificar sabores y olores de naranjas, limones, chocolate, yogur, etc.

Todas estas dinámicas se han desarrollado como parte de las herramientas de Mindfulness para el estudio del Método Kinder y como hemos visto, están dirigidas para centrar la atención del niño en el momento presente de una manera amena y divertida. En palabras de Bruyere (2016), "los niños no tienen ni pasado ni futuro, solo disfrutan el presente".

7.2. Yoga Infantil

En los últimos años hemos asistido a un crecimiento exponencial de las salas de Yoga en nuestro país y aunque es cierto que todavía no es tan popular como en otros países, estamos seguros que es una actividad que cada día contará con más adeptos, dado el creciente número de personas se inician en su práctica debido a la cantidad de beneficios que aporta para el individuo.

La etimología de la palabra Yoga proviene del sánscrito y significa "unión" y se refiere a una disciplina tradicional India, donde intervienen aspectos físicos, mentales y espirituales. Trabaja mediante una serie de ejercicios físicos (asanas), técnicas de respiración (pranayama) y meditación, que mejoran la salud, tonifican el cuerpo y nos llevan a un estado de relajación y de equilibrio. (Calle, 2014).

Introducir el Yoga en las aulas infantiles, parece algo novedoso en nuestro país, pero lo cierto es que este investigador, después de varios años de estudio en Estados Unidos, se dio cuenta de que las escuelas infantiles incorporan esta actividad de manera frecuente en sus aulas y después de varias entrevistas con algunos directores educativos de esos centros, como la

Escuela Infantil *Shining Stars* de San Diego, California (ver Anexo 3) y de escuchar de primera mano la experiencia positiva y las posibilidades que ofrece, nos ha parecido interesante incluirlo en nuestra propuesta metodológica y someterlo a estudio en nuestra investigación para analizar los posibles resultados de la práctica del mismo en niños de Educación infantil.

Las actividades de Yoga se presentarán a los niños como un juego donde se puede desarrollar la imaginación desde las posturas (asanas) que se practican en el Yoga y que representan animales y elementos de la naturaleza, que son familiares y pueden resultar muy motivadoras y divertidas para los niños.

También se utilizan algunas meditaciones en formato de cuento o narración diseñados para estimular su creatividad, concentración, además de ayudarles a relajarse y conectar con el aula y el entorno.

Desde hace décadas el Yoga cada día está más presente en Occidente. Desde la Unesco se propone investigar sobre la Educación en el Siglo XXI, como se muestra en su informe (1996) presentado sobre esta materia y donde se cita que “una nueva concepción de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (Delors, 1996). Se establecen los cuatro pilares del conocimiento sobre los que estructurar la Educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996). Las técnicas de Yoga están diseñadas entre otras cosas para generar consciencia de uno mismo y desarrollar esta capacidad de *aprender a ser* que se citaba en el texto.

Tal y como se cita en dicho documento de la Unesco, el objetivo de las escuelas debe ir más allá de enseñar (del latín *insignare*, compuesto de in -en- y signare -señalar hacia-), entendemos que se debe además educar (del latín **ex-ducere**, -sacar fuera-), es decir ayudar a descubrir el verdadero potencial de crecimiento de cada niño.

La Asociación de Educadores y profesores de Yoga RYE, defiende que el Yoga en la educación contribuye al desarrollo del ser humano en su totalidad (Asociación RYE, 2016), así como que las técnicas de Yoga en el aula despiertan el entusiasmo por aprender, estimulan el cerebro, favorecen la confianza en uno mismo, las habilidades sociales y el bienestar en general.

Según dicho método RYE, las sesiones de Yoga en el aula no deben ser superiores a 5 o 10 minutos de duración y estarán adaptadas al contexto escolar, en nuestro caso a la realidad de los niños del Primer ciclo de Educación infantil. Se practicará con los niños sentados o de pie y el diseño de las actividades estará relacionado con los objetivos pedagógicos que establezca el educador en cada momento.

El método RYE, clasifica los diferentes tipos de ejercicios según estadios y adaptando alguna de sus ideas a nuestra propuesta y formato, podríamos resumir como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Dinámicas de trabajo en el aula a partir de los objetivos desde el Yoga

OBJETIVOS	DINÁMICAS
Convivir (Yamas):	<p>Crear un clima de confianza en el grupo. Aprender a vivir y trabajar juntos a respetarse y a respetar. Estar a la escucha de uno mismo y de los demás.</p> <hr/> <p>Momento favorable: Al inicio del día, antes de formar grupos de trabajo, al tratar temas de tolerancia, ética, etc.</p>
Eliminar pensamientos negativos. (Niyamas)	<p>Cultivar hábitos saludables a nivel físico y mental. Aprender a reconocer y a deshacerse de los pensamientos negativos.</p> <hr/> <p>Momento favorable: Al empezar por la mañana o por la tarde. Después de largo tiempo de inmovilidad y/o de actividad intelectual, cuando la atención se debilita. En situaciones de crispación o de pérdida de confianza...</p>
Postura correcta (Asana)	<p>Desarrollar la conciencia corporal y ejercitar la verticalidad y la estabilidad del cuerpo físico.</p> <hr/> <p>Momento favorable: Después de horas de trabajo intelectual en una misma posición. Antes de empezar un trabajo que requiera atención "preparar la columna/antena para captar mejor las ondas". En situaciones de dispersión y bullicio...</p>

Respirar correctamente
(Pranayama)

Aprender a respirar correctamente
Descubrir la respiración como instrumento para activar o tranquilizar nuestro ser. Utilizar el control de la respiración para el control emocional. Momento favorable: Antes de una actividad que requiera concentración. Cuando el cuerpo está tenso. En situaciones de conflicto, etc.

Saber relajarse para mantener un buen nivel de energía
(Pratyahara)

Trabajar los aprendizajes en estado de relajación para asimilarlos de forma eficaz y duradera. Ampliar la entrada de la información utilizando los sentidos externos e internos y conectando ambos hemisferios cerebrales.

Momento favorable: Después de un trabajo intenso. Antes de empezar cualquier actividad que requiera atención y/o concentración. Durante el tiempo de asimilación de contenidos...

Saber concentrarse (Dharana)

Aprender a utilizar la capacidad mental. Estabilizar y aumentar la atención. Desarrollar la memoria.

Momento favorable: Antes de cualquier prueba actividad cognitiva. Cada vez que se perciba dispersión mental.

Fuente: Elaborado desde las aportaciones del método RYE (2016)

El Yoga, además, se presenta como una herramienta para que los niños aprenderán a gestionar situaciones de estrés, momentos de conflicto y la falta de concentración. La práctica de algunas dinámicas de Yoga les ayuda a controlar aspectos físicos y psíquicos y, tal y como defiende Kojakovic (2005), algunos de esos aspectos se pueden resumir como se muestra en la Figura 8.

Dominio físico

- Desarrollo y destreza de los músculos motores
- Flexibilidad en las articulaciones
- Mejora de los hábitos posturales de la columna vertebral
- Masaje de los órganos internos
- Mejoría en los hábitos de la respiración
- Estimulación de la circulación sanguínea

Dominio psíquico

- Mejorar el autoestima
- Disminución del estrés
- Calma y relajación: Control de la rabia
- Mejor desarrollo de la atención, concentración, memoria e imaginación
- Desarrollo de habilidades interpersonales
- Comprensión y respeto por sus compañeros

*Figura 8: Elementos de mejora desde el Yoga a nivel físico y psíquico.
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Kojakovic (2005)*

Durante el desarrollo de esta investigación hemos tenido el privilegio de entrevistar a Ramiro Calle sobre las posibilidades de la aplicación del Yoga en la Educación infantil. Calle es probablemente el personaje más célebre de España en lo referente al Yoga. Fue uno de los primeros en traer esta disciplina a nuestro país hace más de 40 años y a través de más de 100 libros escritos en español

sobre yoga, ha conseguido llevar a miles de personas a miles de personas esta técnica.

Hemos contado con su inestimable colaboración para tratar este tema y desarrollar los aspectos más relevantes de esta herramienta en el aula. Calle afirmaba en la entrevista que mantuvimos con él, que el Yoga ha demostrado ser uno de los métodos físico-espirituales más completos y eficaces, ayuda a la gestión emocional y facilita la concentración y el autocontrol del niño. También nos comentaba que los niños hoy en día viven rodeados de una gran cantidad de estímulos y ruidos que dificultan su concentración, alteran el sueño, la relajación y el estado físico del niño.

Para Calle (2014), la práctica del yoga es una excelente herramienta para ayudar a los niños a relajarse, mejorar sus posturas corporales y reducir su nivel de estrés. Afirma que además estimula la imaginación, aumenta la autoestima, mejora la atención y en las actividades diarias del aula y entre las ventajas de incorporar el Yoga en el aula, Calle destaca las siguientes:

- Desarrollo y destreza de los músculos motores.
- Flexibilidad en las articulaciones.
- Mejora de los hábitos posturales de la columna vertebral.
- Masaje de los órganos internos.
- Mejoría en los hábitos de la respiración.
- Estimulación de la circulación sanguínea.
- Mejoría de la autoestima.
- Baja en el nivel de estrés infantil.

- Perfeccionamiento de los sentidos.
- Agilidad y entereza.
- Calma y relajamiento.
- Estiramiento.
- Mejor desarrollo de la atención, concentración, memoria e imaginación.
- Armonización de la personalidad y el carácter.
- Oportuna canalización de la energía física.
- Mejor comprensión e interacción con los demás.

Parte de sus ideas y aportaciones han sido incorporadas en el desarrollo de la herramienta que diseñaremos para esta investigación sobre las técnicas de yoga en la escuela infantil.

La respiración es un asunto muy importante en la técnica del Yoga y tal y como afirma Maestre (2010), con la respiración lenta y profunda los niños pueden conectar con la tranquilidad que habita en su interior. También, afirma el autor, que los niños podrán sentir esa voz interior que les recuerda quiénes son, cuál es su misión, qué está bien, qué está mal y qué es lo mejor para ellos.

Desde la dimensión mental del niño y gracias a los ejercicios de respiración, éstos consiguen relajar la mente, calmarse y concentrarse mejor. Estimula la creatividad y elimina el estrés y los complejos (Maestre, 2010). Además, el yoga en el aula fomenta el compañerismo y la amistad, el respeto hacia el medio ambiente, la paz, o el amor y estos son temas determinantes y juegan un papel muy importante en cada una de las sesiones que llevaremos a cabo en nuestra investigación. Se trata, según Maestre, de un camino sano

para aprender y para divertirse. Un punto de encuentro entre niños y educadores. Una alternativa a actividades pasivas en el aula que consume tantas horas en la vida de un alumno. Un fundamento de la Educación para la salud. Una manera eficaz y saludable de conocerse a sí mismo. Una vía para iniciarse en un ejercicio físico que, según el autor, es mucho más que un deporte. Una técnica válida para que el niño desarrolle su creatividad y su psicomotricidad.

Entre los beneficios que el yoga aporta a la salud mental del niño, Lamure (2006) afirma que podemos destacar la mejora en dificultades, tales como la hiperactividad (TDAH), dificultades emocionales y sociales como se muestra en la Figura 9.

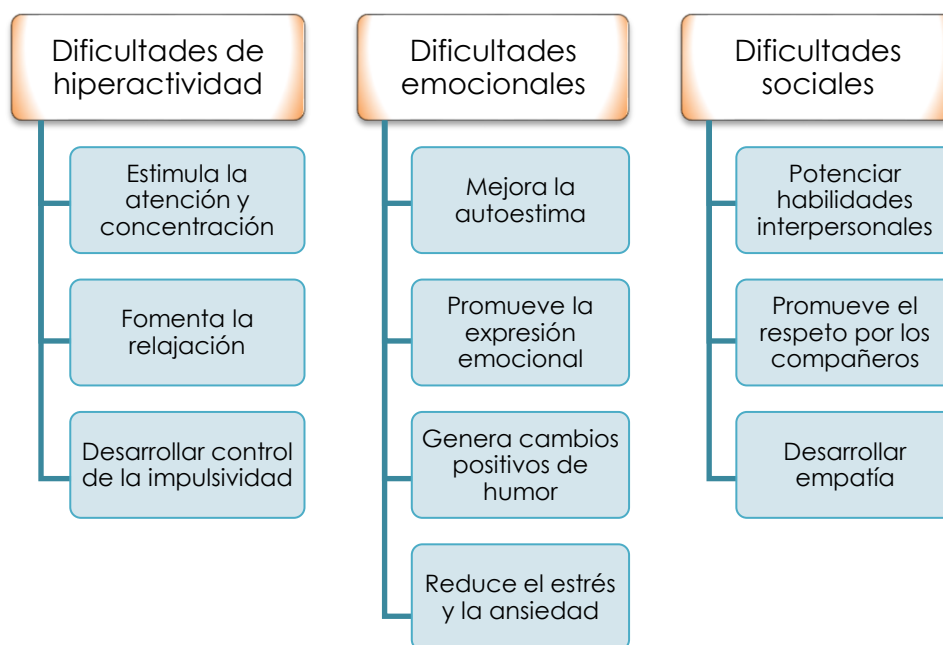


Figura 9: Mejora de dificultades a través del Yoga
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Lamure (2006)

A nivel mental, gracias a los ejercicios de respiración consiguen relajar la mente y calmarse. El yoga les ayuda a concentrarse mejor, estimula la creatividad y elimina el estrés y los complejos. Además, en el yoga para niños se fomenta el compañerismo y la amistad, ya que muchas veces se trabaja por parejas o en grupos. El respeto hacia el medio ambiente, la paz, o el amor son temas que juegan un papel importante en cada una de las sesiones.

Los beneficios del Yoga recaen sobre las cuatro Dimensiones que se defienden en el método Kinder, y del trabajo de Calle (2014) podemos destacar algunas atendiendo a las ventajas que aportan a cada una de dichas Dimensiones:

Dimensión emocional:

A través de las diferentes asanas (posturas de Yoga) y de la respiración consciente, los niños aprenden a regular sus emociones. Las posturas en Yoga ayudan a armonizar todas las funciones y energías del cuerpo, liberando además emociones que suponen cierta carga para el niño. Como es el caso, destaca Calle, de la posición del león, en la que se sacan los hombros y la lengua con una potente inhalación por la boca, y se utiliza si el niño siente miedo o necesita sentirse fuerte emocionalmente. Otras posturas, requieren más concentración y mantener la atención sostenida, lo cual conlleva al desarrollo de ambas actitudes. Por otra parte, una óptima alineación de la postura tiene efectos positivos sobre la autoestima del niño.

Dimensión mental-cognitiva:

La respiración, que como hemos visto es una parte integral del yoga, cuando se realiza de forma consciente calma la mente descargando tensiones y bajando el nivel de estrés niño. Favorece su capacidad de relajarse, de enfocarse, de concentrarse y la memoria. Incrementa el pensamiento de alto orden mediante la optimización de las funciones del cerebro, ya que aumenta el flujo de oxígeno en el cerebro, activa los dos hemisferios del cerebro, y produce neurotrofinas (factores de crecimiento natural) tendiendo a un mayor rendimiento escolar.

Dimensión ética-espiritual:

El yoga fomenta la confianza del niño en sí mismo, la aceptación y el respeto personal, el amor propio, el sentido de comunidad y a mantener una actitud positiva ante los diferentes acontecimientos del día.

Dimensión motora-corporal:

Las dinámicas de Yoga en el aula, ayudan al niño a descubrir su cuerpo, entender sus posibilidades y equilibra el ciclo de crecimiento, ayudando a eliminar las molestias, especialmente durante periodos de fuerte desarrollo corporal, cuando el hueso tiende a crecer de manera más rápida que el músculo.

Favorece la flexibilidad mejorando los hábitos posturales de la columna vertebral y su alineamiento e incluso favorece el correcto desarrollo de los huesos y músculos del cuerpo, creando ciertos movimientos musculares saludables para el niño, además desarrolla las articulaciones, aumenta la

coordinación de las extremidades, la conciencia espacial y el sentido del ritmo, entre otras ventajas.

Las actividades de Yoga, ayudan a que el niño equilibre sus pulsaciones y las vías de energía en el cuerpo, además de equilibrar el sistema nervioso autónomo. Según Calle (2014) las investigaciones científicas realizadas sobre los efectos del Yoga en la salud de los niños han demostrado que fortalece el sistema inmunológico y permite que músculos, órganos y glándulas funcionen de modo óptimo, lo cual es algo muy importante ya que el crecimiento del niño es exponencial durante estos primeros años.

También a nivel corporal, podemos destacar que las dinámicas de Yoga, ayudan al niño a dormir de forma profunda y relajada.

Tal y como hemos comentado, las técnicas de Yoga en el aula infantil estarán diseñadas acorde con la edad del grupo experimental y consistirá sobre todo en juegos desde las técnicas que el Yoga puede aportar y buscan que los niños disfruten con la actividad, pudiendo sentirse libres, ser ellos mismos, expresarse y buscar dinámicas que le hagan sentirse felices.

A continuación, se proponen varias dinámicas, utilizando herramientas de yoga a través de posturas que imitan animales, juegos, cuentos y técnicas de relajación. Como afirma el Dalai Lama (2010), "si le enseñáramos yoga y meditación a cada niño, eliminaríamos la violencia en solo una generación".

7.2.1 Dinámicas Kinder de Yoga

Tal y como mencionábamos en el apartado anterior, las sesiones de las prácticas de Yoga de nuestro estudio, deben adaptarse a los niños del Primer Ciclo de Educación infantil, modificando consecuentemente los ritmos y los tiempos.

El niño debe sentirse libre de participar y las dinámicas no deben ser demasiado formales por la propia capacidad motora de los niños. Por eso, tal y como comentábamos, creemos que el juego es el medio para asentar las bases de la práctica del Yoga en nuestra propuesta pedagógica.

Los tiempos a su vez, deben ser muy reducidos, especialmente los tiempos de relajación, dando más espacio para las actividades donde desarrollar más dinámicas en las que el niño pueda liberar su tensión interna, desde una actividad divertida, fomentando la imaginación y la creatividad durante las asanas.

Muchas de las posturas clásicas del Yoga, están relacionadas con animales, postura de *la rana*, postura del *perro mirando abajo*, del *gato*, de la *vaca*, del *mono*, mientras que otras son de figuras que ellos pueden reconocer con su edad, como la postura de la *montaña* o la postura del *guerrero*, lo cual nos deja un sin fin de posibilidades para elaborar juegos divertidos y ejercicios de imitación.

Sabemos que nuestro cuerpo es capaz de producir de manera natural una serie de una serie de hormonas, de las cuales tres, son responsables del

placer y la motivación (dopamina), aliviar el estado de ánimo (serotonina) y producir felicidad (endorfina). El resto de hormonas relacionadas con la emoción minimizan el aprendizaje porque dan prioridad a la supervivencia. Por eso, tal y como comentaremos más en profundidad en el apartado 7.4.1. de este mismo Capítulo, el juego tiene un papel fundamental en esta edad, porque es la base sobre la que florecen muchos de los aprendizajes del niño.

Desde esta perspectiva, las actividades de Yoga desde el juego, donde además exista la gratificación, el movimiento y la creatividad, suponen el entorno deseable para el aprendizaje.

La imitación es un factor determinante a estas edades, por eso las dinámicas de Yoga, entendemos que deben ir dirigidas sobre los objetos del mundo que son familiares para los niños, como por ejemplo los nombres de animales que aprenden en clase y otros elementos que son parte de la información que les llega de su entorno. A través de juegos de *Role Play*, donde imitar la postura de dichos animales, sonidos inspirados en la naturaleza, podemos generar actividades que fomenten la exploración, y que desde el Yoga les ayuden a conectar sus emociones con las del mundo que les rodea. Para las dinámicas de Yoga en el grupo experimental hemos utilizado los recursos como la música, cuencos tibetanos, canciones de Yoga, cuentos, etc.

Tal y como hemos comentado, se ha querido clasificar las diferentes dinámicas, según la dimensión del método Kinder a la que hagan referencia. Aunque sin duda alguna exista factores de desarrollo tangentes a varias de ellas, se han encontrado elementos que nos permiten determinar cuál es la

dimensión en la que más se enfoca cada una de las diferentes actividades, tal y como se muestra a continuación:

Dimensión motora-corporal

Justificación: Sentir el cuerpo y conocer sus posibilidades mediante estos ejercicios. Permite al niño explorar sus capacidades motoras y mejorar la coordinación muscular.

Objetivos: Mejorar coordinación motora. Escuchamos y sentimos nuestro cuerpo. Conocimiento del medio agua, mar y aire.

Duración: 10-15 minutos cada una. Cada actividad se realizará en días distintos.

Materiales: Música relajante y colchonetas.

Actividad: Empezamos trabajando la respiración. Durante 2 minutos, de pie con las piernas separadas. Inspiramos y levantamos las manos y apuntamos con el dedo al techo *muy alto*. Intentamos tocar el techo. Expiramos y bajamos las manos hasta las rodillas. Seguidamente desarrollamos una de las siguientes asanas:

1) Campana. Todos los niños de nuestro grupo experimental se colocan en un círculo cogidos de la mano. Levantamos los brazos y simulamos que somos una campana gigante. La educadora toca el cuenco tibetano y vibramos y nos balanceamos con el sonido que estamos escuchando de fondo. Subimos los brazos, inspiramos y los niños dicen "DING", mantienen la respiración con los brazos arriba 3 segundos. Bajamos todos los brazos y decimos "DONG". Seguidamente, nos relajamos y nos sentamos todos en el suelo.

2) Perro. Pedimos a los niños que se coloquen como un perrito a cuatro patas, pero estirando las piernas y los brazos. Les decimos que manteniendo la posición se muevan por el aula.

3) Pez. Desde la posición de perro, les decimos que ahora se van a convertir en peces, para ello les pedimos que se sienten, y con los brazos al frente y las palmas mirando hacia los pies, les pedimos que muevan los brazos como si estuvieran nadando por el mar como un pez, siendo sus manos las aletas. Nos movemos por el mar.

4) Gaviota. Ahora dejamos de ser peces, para convertirnos en pájaros. Somos gaviotas. Pedimos a los niños que se pongan de pie, inclinen el tronco hacia delante, y volamos por la sala batiendo los brazos. Con cada inspiración avanzamos, con cada expiración nos paramos.

Relajación: Para terminar la actividad, hacemos unos minutos de relajación. Dividimos a los niños entre árboles del bosque y viento. Los árboles se quedan quietos y el viento se mueve lentamente por la clase, haciendo cosquillas a los árboles. Después se intercambian los roles otro par de minutos.

Dimensión emocional.

Justificación: Trabajos los diferentes sentimientos del niño y las emociones que lo acompañan.

Objetivos: Mejorar la gestión emocional. Participar y cooperar afectivamente con los demás compañeros del aula.

Duración: 10-15 minutos cada una. Cada actividad se realizará en días distintos.

Materiales: Música relajante y colchonetas.

Actividad: Empezamos trabajando la respiración. Durante 2 minutos, de pie con las piernas separadas. Inspiramos y levantamos las manos y apuntamos con el dedo al techo muy alto. Intentamos tocar el techo. Expiramos y bajamos las manos hasta las rodillas. Seguidamente desarrollamos una de las siguientes asanas:

1) La montaña. Respiración abdominal. Decimos al niño: "colócate de pie y con las manos en el abdomen. Nota con cada inspiración cómo se hincha el abdomen y al espirar ten la sensación de que todo el cuerpo se afloja se relaja. Yo huelo una flor y mi vientre se hincha como el globo que tengo en la mano. Yo soplo una vela y mi vientre se deshinch, como el globo que tengo en la mano", etc.

2) Postura del indio: Colocamos a los niños con las piernas y los brazos cruzados. Les decimos: "nos pintamos la cara de indio y pensamos como un indio. El indio tiene la capacidad de expresar sus sentimientos con la cara y con su cuerpo". Nos mantenemos sentados como un indio y le preguntamos a cada uno; *¿cómo se siente su indio?* Pedimos que nos digan qué le preocupa a su indio. Cada compañero va diciendo como se siente su indio y los demás niños imitan esa sensación, expresando diferentes emociones como alegría, rabia, preocupación, felicidad, tristeza. La educadora va guiando la dinámica para que todos los niños puedan participar y expresar sus emociones.

3) La rana que salta: Todos los niños, colocados en cuclillas, flexionando rodillas y apoyando las manos en el suelo. "Ahora nos hemos convertidos todos

en ranas". La profesora va nombrando emociones: "Cuando sientas que la rana está feliz, da un salto como una ranita". Después contenta, con hambre, con sueño, cansada, etc. Los alumnos desplazarán por el aula dando saltos en esta posición. Pediremos que realicen una inspiración, antes de dar el salto. De este modo, favoreceremos la coordinación muscular y la asimilación de las distintas emociones que el educador va nombrando.

Relajación: para terminar, nos tumbamos en el suelo, cerramos los ojos y recordamos algunas emociones, que hemos sentido, si hemos tenido hambre, cuando hemos estado contentos, tristes, enfadados, felices, el educador puede ir poniendo ejemplos de estas emociones para guiar al niño.

Dimensión ético espiritual

Justificación: Esta actividad acerca al niño a un estado de conexión con su interior, a través de la respiración y la imaginación. Trabajamos valores y conocerse como eje principal de esta sesión, a través de experiencias y sentimientos de forma individual y colectiva.

Objetivos: Experimentar sensaciones de tranquilidad y bienestar.

Duración: 10-15 minutos cada una. Cada actividad se realizará en días distintos.

Materiales: Música relajante y colchonetas.

Actividad: Empezamos trabajando la respiración. Durante 2 minutos, de pie con las piernas separadas. Inspiramos y levantamos las manos y apuntamos con el dedo al techo *muy alto*. Intentamos tocar el techo. Expiramos y bajamos

las manos hasta las rodillas. Seguidamente desarrollamos una de las siguientes asanas:

1) Casa: De pie con las piernas separadas y los brazos levantados con las palmas de las manos juntas, decimos a los niños: “nos convertimos en una casa. Inhalamos y entramos en nuestra casita y sonreírnos porque estamos contentos. Exhalamos y nos ponemos tristes porque la casa se hace más pequeña”. Invitamos al niño a encogerse mientras exhala.

2) Flor de loto: Después, sentamos a los niños y les pedimos que pongan sus brazos en alto. La educadora les acompaña en el gesto. “Con la espalda recta y los brazos arriba cogemos aire, para que la flor crezca. Intentamos tocar el techo con las manos. La flor ahora está llena de energía, cerramos los ojos y nos balanceamos hacia los lados sintiendo la ligera brisa que mueve la flor a un lado y a otro”.

3) Las estrellas. Los niños se tumban boca arriba en el suelo o sobre las colchonetas y formarán una estrella de cinco puntas con su cuerpo. El suelo representa el cielo y todos nosotros hacemos un cielo lleno de estrellas. Después preguntaremos si alguno se quiere convertir en una estrella fugaz. Quien decida que sí, podrá mover los brazos y las piernas y se convierten en estrellas que vuelan por el cielo abatiendo sus extremidades.

Relajación: “Para que las estrellas brillen mucho, debemos permanecer quietos y respirando desde el abdomen, porque con la respiración las estrellas se llenan de luz, sobre todo cuando están dormidas y sin moverse”.

Dimensión cognitiva-mental

Justificación: Acercamos el Yoga a los niños. Les explicamos que vamos a hacer un juego de atención y concentración. Les recordamos que es muy importante pasarlo bien.

Objetivos: Mejorar la atención y la concentración. Explicamos la función que tienen nuestros pulmones.

Duración: 10-15 minutos cada una. Cada actividad se realizará en días distintos.

Materiales: Música relajante y colchonetas.

Actividad: Empezamos trabajando la respiración. Durante 2 minutos, de pie con las piernas separadas. Inspiramos y levantamos las manos y apuntamos con el dedo al techo *muy alto*. Intentamos tocar el techo. Expiramos y bajamos las manos hasta las rodillas. Seguidamente desarrollamos una de las siguientes asanas:

1) Mariposa: Sentados con la espalda recta, flexionamos las piernas y juntamos las palmas de los pies. Acercamos los talones al cuerpo. "Cogemos los pies con las manos y ahora nos imaginamos que nuestras piernas son como una mariposa que quiere mover sus alas, arriba y abajo".

Juntamos las piernas y nos agarramos las rodillas con los brazos. La cabeza descansa en las rodillas.

2) Gato. De rodillas, manos en el suelo, con la espalda recta, bajamos la cabeza miramos al suelo. El educador dice: "veo una cosa de color rojo, o veo tal objeto...y después dice "Miau", en ese momento los niños levantan la

cabeza y buscan el color, el objeto o lo que el educador haya mencionado, cuando lo vean, ellos dicen también "Miau" y vuelven a mirar al suelo. Así sucesivamente el educador repite unas cuantas series.

3) Imitar animal. El educador va nombrando diferentes animales y ellos tendrán que imitar su ruido. Posteriormente mueve un brazo, luego una pierna, ahora los dos brazos. Después les pedimos que caminen y se muevan como lo haría en el animal. De este modo, tendrán que estar muy atentos al cambio de animal, además de aprender a reconocer y aprender diferentes animales y los sonidos que emiten cada uno de ellos.

Relajación: Pedimos a los niños que se relajen tumben en el suelo o colchoneta y escuchen una historia de la mascota de la clase, desarrollando alguna anécdota sobre un viaje (por el bosque, por la ciudad la playa, etc.), donde la mascota va aprendiendo diferentes conceptos que son narrados a los niños para que ellos interioricen esas nuevas ideas.

Otras dinámicas transversales de Yoga

En la escuela Educando se han venido desarrollando durante los años anteriores al desarrollo de nuestra investigación, los libros de texto de la editorial SM, los cuales tienen como protagonistas a unos personajes que se llaman *Peca* y *Lino*, una vaca y un mono respectivamente. Nos ha parecido interesante incorporar estos personajes, porque son familiares para los niños. Además, al finalizar el curso, la escuela Educando hace una fiesta de graduación para todos los niños de sus diferentes centros, entre los que se encuentran los alumnos del grupo de control y del grupo experimental. Lo celebran en un salón de

actos donde invitan a familiares y amigos y acuden dos personas disfrazadas de los personajes de *Peca* y *Lino*, por lo que también nos parecía interesante incorporar actividades relacionadas con los mismos, para que los niños se sigan sintiendo familiarizados con ellos.

La vaca Peca

Empezamos trabajando la respiración. Durante 2 minutos, de pie con las piernas separadas. Inspiramos y levantamos las manos y apuntamos con el dedo al techo muy alto. Intentamos tocar el techo. Expiramos y bajamos las manos hasta las rodillas. Seguidamente la educadora desarrolla la actividad: "Peca es una vaca que vive en un pueblecito rodeada de montañas y su casa había un jardín con muchas flores. Encima de la montaña había un castillo gigante. En el establo, había muchos animales, un gato, un perro, un mono, etc.

¿Quién quiere ser la vaca Peca?

¿Quién quiere ser una flor?

¿Quién quiere ser el perrito? ¿el gato? ¿el mono?, etc."

La educadora indica las diferentes asanas de cada postura, posturas todas ellas de Yoga tradicional y que incluyen estos animales. Seguidamente les pregunta a los niños: "¿Quiénes quieren ser los amigos que vistan a Peca?"

La educadora ofrece ideas, cada niño va oliendo las flores, imitando las posturas de sus compañeros, etc. y les invitamos a que respiren cada vez que están con un nuevo amigo, poniendo su mano en el abdomen y sintiendo su respiración.

Sigue la educadora: "En la montaña había muchos pájaros, ¿quién quiere ser ahora un pájaro?". Se invita a los niños a imitar el vuelo de los pájaros, con rotaciones de tronco, giros flexiones y demás posturas que va surgiendo el educador. Al final todos los animales "se van al establo" juntos, se sientan en círculo y cogidos de la mano, cierran los ojos y descansan. Respiración abdominal.

El mono Lino

Se comienza como la dinámica anterior con una respiración en grupo y seguidamente se presenta la dinámica. Para ellos se van desarrollando *las aventuras del mono Lino por la Selva*. Se pide a los niños que imiten la postura de los diferentes animales y sus asanas correspondientes, por ejemplo, nos sentamos "como el mono" y se invita a que cada animal se quede quieto en cada postura entre 5 y 10 segundos. La educadora imita primero el animal, para que vean la forma correcta de realizar la asana.

Postura del conejo

Se pide al niño que se siente como un conejito. Se invita a los niños a que permanezcan en esa postura 30 segundos. Continúa la educadora: "¿Cómo te sientes sentado como un conejo? Ahora, imagina que eres un bosque. ¿Tienes frío, tienes calor? etc.

Estira mucho la espalda, miramos las nubes que están muy altas. ¿Cómo sientes tu espalda? ¿Tu cuerpo?, etc."

Somos Gelatina

Después de hacer gelatina en clase, la educadora pide a los niños que, con los pies juntos y los ojos cerrados, se muevan como la gelatina.

Árbol

La educadora presenta la dinámica: "Imagina que eres un árbol y estas en un bosque. Eres un árbol bebé: ¿cómo te sientes? Ahora eres un árbol con mil años, ¿cómo te mueves ahora?", etc.

El guerrero

La educadora presenta la dinámica: "¿Quién quiere ser un súper héroe? ¿Sabéis quien es Superman? Cuando a Superman le hacen una foto, siempre se pone así porque así es como más fuerte se siente". La educadora imita la asana de la postura del guerrero.

Se pide a los niños que aguanten la postura, mientras la maestra habla: "¡me siento valiente, me siento fuerte, además soy un super héroe que quiere la paz y me quiero poner a dar abrazos!". Termina la asana y se invita a los niños a que se den abrazos entre sí.

A través de estas dinámicas de Yoga del método Kinder, permitimos que el cuerpo del niño se mueva y se exprese y como sabemos, el aprendizaje y la creatividad no pertenecen exclusivamente al cerebro, sino que todo el cuerpo del niño participa en su desarrollo y evolución. La adquisición de nuevas habilidades, que como ya hemos comentado, es un factor que se pretende promover con la propuesta pedagógica de esta investigación, está

directamente relacionado con el cuerpo, el cual es parte integral de los procesos intelectuales. Las dinámicas de Yoga, a través del movimiento permiten ese acercamiento a los sentidos corporales que proporcionan al cerebro información ambiental, con la que el niño descubrirá nuevas posibilidades, se formará una comprensión del mundo y a través de ese conocimiento, el niño desarrollará funciones cognitivas que le permitan formar procesos mentales más complejos.

En la edad de los niños del Primer ciclo de Educación infantil, los niños tienen una edad donde el desarrollo motor sensorial es muy importante. Neurológicamente hablando, afirma Ricard (2008), el hemisferio derecho está trabajando mucho más que el izquierdo, haciendo que el comportamiento sea más intuitivo que racional y los niños aprenden y sienten de una manera muy significativa a través de la exploración con sus cuerpos. Como hemos visto, estas dinámicas de Yoga, pueden suponer una herramienta de descubriendo, de toma de conciencia, de las posibilidades de sus cuerpos y de aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades.

7.3. Coaching en las aulas

En los últimos años hemos asistido al desarrollo del Coaching de una manera exponencial. Estas técnicas apenas se incorporaban en procesos de desarrollo personal, pero a partir de los comienzos del siglo XXI, se ha convertido en un recurso cada día más extenso y con más seguidores.

7.3.1. ¿Qué es el Coaching?

El autor Caperán (2013), mantiene en su investigación que el origen filosófico del coaching se ha relacionado estrechamente con Sócrates y con su método de la Mayéutica. Sócrates parte de la base que determinadas cosas no se pueden enseñar porque el conocimiento ya está dentro de nosotros. Mediante el método de la mayéutica, se conseguía extraer del interior la esencia de cada uno de nosotros, tal y como el coaching tiene como finalidad.

Los 'Diálogos de Platón', del principal discípulo de Sócrates, Platón, son considerados por muchos como las primeras sesiones de coaching.

El término 'coach' era utilizado por los anglosajones para referirse al entrenador de un equipo deportivo. A partir de aquí, Garteiz (2008) indica que la *International Coach Federation* (ICF), define al 'coach profesional' como la persona que ofrece una colaboración que ayuda a los clientes a obtener buenos resultados en sus vidas personales y profesionales, así como a mejorar su rendimiento y su calidad de vida.

Atendiendo a las funciones que desempeña la figura del Coach, Garteiz (2008), nos dice que la *ICF* entiende el Coaching como la colaboración con clientes en un proceso creativo y generador de ideas que les ayuda a maximizar su potencial personal y profesional.

Gil (2006), desde la *Asociación Española de Coaching*, define el coaching como el arte de trabajar con los demás para que ellos obtengan

resultados fuera de lo común en todo aquello que deseen y mejoren su actuación.

Según Whitmore (2010), el coaching incluye conceptos, estructuras, procesos, herramientas de trabajo e instrumentos de medición y grupos de personas. El coaching, según nos afirma Dilts (2003), es un proceso de acompañamiento por un coach que tiene como objetivo optimizar los puntos fuertes personales en el ejercicio diario de sus responsabilidades, al mismo tiempo que detecta y desarrolla áreas de mejora. El Coach, mediante el arte de las preguntas, ayuda y facilita al directivo a mirar desde otras perspectivas el ejercicio de su práctica profesional en la escuela, a identificar sus miedos y a dar impulso a su visión personal.

El coaching es una nueva forma de aprendizaje que ayuda a las personas a cambiar. Para O'Connor (2005), la posibilidad de cambio se fundamenta en la consideración de que nos comportamos y actuamos en función de cómo el mundo es para nosotros y no de cómo el mundo es en realidad. A menudo se utiliza el término de 'mapas mentales' de la realidad para reflejar esta idea.

El propio desarrollo de nuestra vida está cargado de experiencias que no dejan indiferentes a nuestras emociones y a nuestra inteligencia. Construimos gracias a unos patrones de conducta que nos ayudan a predecir nuevas situaciones, lo que nos permite adaptarnos mejor al entorno en el que vivimos, pero, por otra parte, a menudo convertimos en hechos irrefutables nuestras

propias opiniones y pocas veces nos cuestionamos corregir estos patrones mentales, ya que en muchos casos no somos conscientes de los mismos.

A través de técnicas de Coaching, Bou (2009), afirma que podemos acompañar a los alumnos en el proceso de adquirir un cambio de perspectiva y nuevas formas de integrar elementos de la realidad, derivadas de su reflexión y exploración personal. Podemos decir que este proceso por lo tanto abre nuevas posibilidades de acción.

En la medida que al alumno se le permite explorar y cambiar sus creencias sobre el mismo, sobre sus relaciones y sobre el mundo que le rodea, estará en posición de actuar de otra forma y observar resultados diferentes, que a su vez retroalimentan nuevas acciones y nuevos resultados derivados de algo tan importante como un cambio de actitud con respecto a su propio proceso de aprendizaje.

A través del coaching educativo, López (2013), sostiene que permitimos al alumno aprender a conocerse y profundizar en sus posibilidades y sus competencias positivas, para poder ejercitar las habilidades que las transforman en la adquisición de nuevos hábitos.

El Coaching según López (2013), desarrolla valores como confianza, coherencia, compromiso, responsabilidad y herramientas para alcanzar los objetivos que nos propongamos, ya seamos alumnos, educadores o padres. En el proceso de coaching se fomenta una nueva relación entre educador y

alumno que gestiona de manera respetuosa las emociones y la propia relación entre ambos.

A través del Coaching y de las herramientas de coaching diseñadas en esta investigación, procuramos que el alumno recorra el camino que une su situación actual con la meta deseada. El educador una vez ha recibido la formación necesaria para ello (ver Anexo 7), utilizará dichas técnicas de coaching para ayudar al niño a alcanzar sus objetivos en menor tiempo y con mayor toma de conciencia, para llegar incluso más lejos de lo que se había planteado en el currículo escolar.

Si al niño se le facilita desde el coaching una manera de canalizar sus emociones, mejora las relaciones con los demás alumnos y se siente mejor, facilitará la exploración, el conocimiento y la gestión positiva de sus emociones y habrá logrado un desarrollo significativo en las metas y objetivos de aprendizaje planteados para su edad durante ese curso académico.

El coaching comprende también un estilo de liderazgo y una forma particular de gestionar el desarrollo y a su vez, Bou (2009), afirma que ayuda a los alumnos a mejorar sus destrezas a través de recompensa y retroalimentación positiva basada en la observación tanto por parte del coach como por parte del niño.

A través de la perspectiva del coaching, pretendemos generar nuevas técnicas de desarrollo o crecimiento personal que, por medio de sencillos ejercicios, haga entre otras cosas que el alumno a quien se pretende ayudar, se

enfrente a sus temores, a sus limitaciones, sentimientos de dolor, tristeza, soledad, frustraciones y aprenda a tener confianza en él mismo y en los demás. También procura ayudarlo a conectar y disfrutar de la alegría, positividad, vitalidad, curiosidad, determinación, motivación por su desarrollo y seguir creciendo desde una energía positiva.

7.3.2. ¿Cómo funciona el Coaching?

Whitmore (2010) afirma que el coaching funciona dentro de una conversación donde aparecen compromisos mutuos entre el coach y el coachee, o en nuestro caso entre el educador-coach y el alumno-coachee. En términos generales, Bou (2009) afirma que se puede decir que por parte del alumno-coachee se genera una nueva motivación por un resultado extraordinario y su disposición al aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades.

Por parte del educador-coach, debe existir el compromiso con el resultado de su alumno, que será más grande que el propio proceso de coaching mismo. Esto significa que el educador-coach, con técnicas de coaching, pondrá en práctica una manera peculiar de escuchar, con el objetivo de darse cuenta de sus propias opiniones, subjetividad y las diferentes opiniones que el mismo traiga al aula y al proceso de coaching.

El educador-coach también ha de trabajar los estados de ánimo de sus alumnos y los suyos propios. Si bien este es un tema que nos afecta a nuestra percepción como personas, el educador-coach debe ser consciente de su

compromiso con el coaching y como éste ha de ser más grande que el estado de ánimo en sí mismo o solo haríamos coaching sobre aquellos asuntos que nuestros 'días buenos' nos permitan hacer.

El educador-coach afronta cada resultado extraordinario a conseguir como cuando se inicia un juego. Establece las reglas con sus alumnos, establece un objetivo y cómo se gana el juego. También hace que cuando este juego se termina, se tome conciencia de ello, se celebren los resultados y se de paso a un nuevo juego quizás más grande que el anterior.

Según Catalao (2011), el coach ayuda a formar estructuras externas e internas para poder enfocar prioridades, enseñar técnicas de organización, ayuda a crear planes de acción bien planteados y así lograr resultados óptimos. También tiene la función de definir metas, ayudando a clarificar de manera clara y concisa los objetivos a incluir en el plan de acción y los desafíos del propio proceso de Coaching.

A través del Coaching se apoya al alumno para generar una comprensión diferente del problema y se desarrolla la posibilidad de crear nuevas habilidades y estrategias.

Una de las funciones clave es la trasladar apoyo y confianza al alumno-coachee. La motivación será el motor que impulse al coachee, a trabajar de forma eficaz y orientada hacia los objetivos. Ya en las teorías constructivistas, se consideraba que el último responsable del proceso de aprendizaje es el alumno. Para ello, el coach, tendrá que conocer los esquemas previos de los

que parte su alumno, para que éste pueda encontrar una significatividad lógica entre lo ya conocido y el nuevo material, requisito necesario junto con la motivación, para la obtención de aprendizajes significativos y poder así construir nuevos conocimientos.

El coaching también tiene la función de servir como modelo. Aebli (2001) afirma que la mejor forma de aprendizaje es a través de la observación. Como consecuencia de las características y competencias del modelo que se tenga de referencia, el alumno obtendrá aprendizajes más o menos eficaces.

Acompañamiento y seguimiento. Una vez reunida toda la información, hay que actuar de una forma sostenida en el tiempo. El educador-coach acompañará de cerca este proceso, superando las dificultades que suelen aparecer en la puesta en práctica. Wolk (2007) afirma que en todo momento será imprescindible comprobar si nos acercamos o nos alejamos del objetivo marcado. Esto permitirá tomar acciones correctivas y así contribuir a la obtención de los logros buscados. Estamos hablando de una evaluación continua, la cual nos permitirá incluir modificaciones a lo largo de todo el proceso.

El *educador-coach* no da soluciones, sino que a través de sus preguntas con la reflexión que ellas conllevan, facilitan la respuesta que se encuentra en el interior del alumno-coachee. Por tanto, la técnica a utilizar por excelencia será la entrevista semiestructurada.

7.3.3. Coaching en la Educación.

Para Lopéz (2013), la finalidad de la aplicación del coaching en el sector educativo, consiste en establecer un método de relacionarse con el alumno, que, a través del diseño de nuevas herramientas y dinámicas de trabajo de coaching, promuevan una mejora en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades por parte del alumno.

Para ello, se desarrollan una serie de recursos necesarios para que ésta se haga realidad y favorezca la toma de decisiones, la motivación y el autoconocimiento. En la presente investigación, estudiaremos una serie de herramientas diseñadas para tal fin y analizaremos su potencial beneficio para el proceso de desarrollo de nuevas habilidades y aprendizaje en los alumnos de Primer Ciclo de Educación infantil.

Bou (2009) sostiene que, a través del coaching educativo, se pretende incentivar que cada alumno busque sus mejores recursos para superarse y conseguir los mejores resultados posibles, a partir de una reflexión que permite comprender puntos fuertes, asentar y reforzar las competencias diferenciales y generar conciencia sobre el asunto sobre el que el coaching esté trabajando como 'metas del proceso'.

La presente investigación, estudia los posibles resultados positivos derivados del diseño de procesos de coaching planificados desde las instancias responsables de las instituciones educativas, al sumar la iniciativa individual a una dinámica general.

Para obtener los mejores resultados posibles, Bou sostiene que el coaching debe llegar a los tres ámbitos que conforman la Educación: *alumnos, profesores y padres*. Además de estos ámbitos, tenemos que prestar atención a todos los subsistemas que se interrelacionan desde el coaching educativo con los alumnos, considerando otros elementos que intervienen en el proceso educativo, como el equipo directivo, los profesores y los compañeros y por otra parte desde el núcleo familiar, los padres, hermanos y otros miembros con relación directa sobre los niños. La figura 10 representa gráficamente la interacción de estos subsistemas.

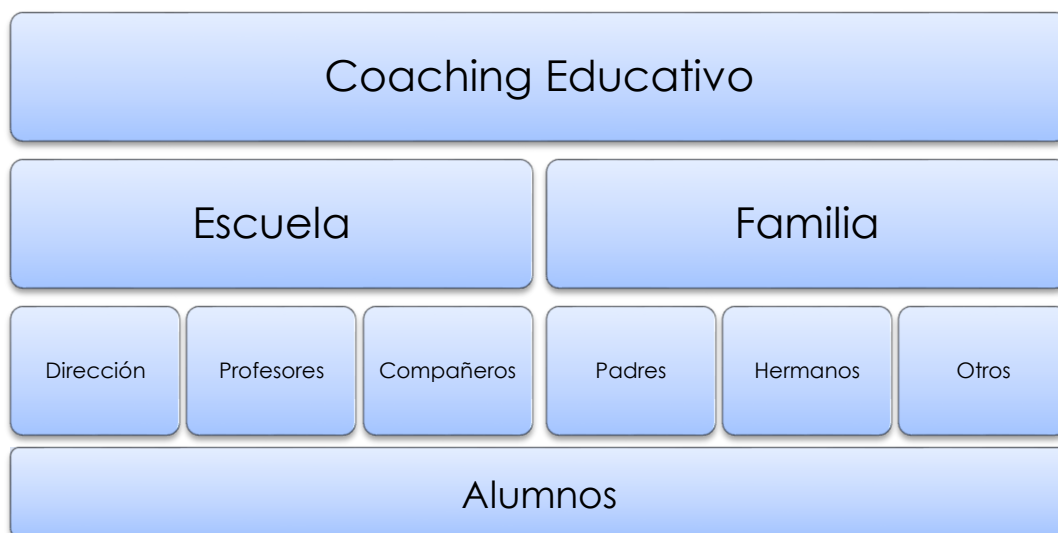


Figura 10: Subsistemas del coaching educativo según método Kinder
Fuente: Elaboración propia

A través del coaching educativo, Bou (2009) sostiene que el profesorado puede mejorar sus habilidades con la gestión de sus alumnos, orientarse en los métodos pedagógicos más efectivos y explorar las capacidades que favorecerán que el alumnado tenga confianza en sus aptitudes y sea capaz de dar el máximo de sí mismo.

En cuanto a las familias, el coaching puede ayudarles en el *proceso educativo* de sus hijos, diseñando, entre otras estrategias, modelos de conversaciones efectivas.

Finalmente, el alumno puede desarrollar competencias como el compromiso, el respeto, el esfuerzo y la excelencia que permitan mejorar el aprendizaje y los resultados académicos. Para lograrlo es necesario que familias y profesorado se involucren en el proceso educativo, al fin y al cabo, la finalidad de la educación, además de ofrecer una formación adecuada, es lograr que los alumnos puedan tomar sus propias decisiones, utilizar las herramientas adecuadas para resolver sus conflictos y ser capaces de generar recursos y competencias para su vida académica y profesional.

Este aspecto del coaching educativo, es extrapolable a la función del educador de acompañar al alumno dentro del aula, así como a la de acompañar a los padres en el proceso educativo de sus hijos para actuar de manera conjunta entre el centro educativo y la familia.

Es muy importante que se estimulen este tipo de relaciones para que los valores y objetivos de ambas partes estén alineados en la misma dirección. Uno de los elementos clave del éxito radica en poder dar esa atención individualizada a cada uno de ellos.

7.3.4. El Educador-Coach

Pasemos ahora a estudiar las capacidades y funciones que según Marín (2011) debe tener un coach para que su trabajo en el aula sea eficaz:

- Capacidad de *compartir* con el alumno-coachee el camino a seguir, de manera que dicho plan de acción sea flexible y se vaya adaptando a las necesidades del alumno-coachee. En Educación infantil, la figura del educador-coach toma especial relevancia a la hora de determinar los objetivos, dado que los niños de la presente investigación de Primer Ciclo de Educación infantil, tienen ciertas limitaciones propias de su edad para establecer metas, aunque algunos de estos objetivos se puedan compartir con ellos y revisar conjuntamente.
- Capacidad de *comunicarse*. El educador-coach deberá generar empatía con su alumno-coachee, demostrándole aprecio y comprensión, formulándole preguntas que susciten en éste una reflexión personal que promueva el auto-descubrimiento.
- Capacidad para realizar una *escucha activa*. El Coach deberá mantener una actitud de escucha de alto nivel, comprendiendo la situación en la que se encuentra el alumno-coachee y las consecuencias de dicha situación.
- Ser *proactivo*. El coach deberá tener ciertos recursos y herramientas para saber qué vías va a emprender el alumno, para así ofrecerle otras vías de actuación e información al respecto.

Entre sus funciones, también debe facilitar el *desarrollo y aprendizaje* del alumno. Como ya hemos visto, el coach no pretende dar soluciones, ni establecerlas, lo que pretende es ofrecer un abanico de posibilidades y dar una nueva visión a una dificultad. De manera que, gracias a ello, el alumno por sí mismo, tome la decisión correspondiente a la cuestión tratada.

El educador-coach debe facilitar *nuevas perspectivas* y diagnosticar la situación en la cual se encuentra el alumno. Partiendo de las necesidades del alumno se podrá potenciar las cualidades y destrezas del niño. Acompaña al *alumno-coachee* en el proceso de descubrimiento y exploración emprendido, realizándole cuestiones que inciten a la reflexión y sirva para ir clarificando las metas que pretende conseguir el alumno.

7.3.5. Coaching para el equipo directivo del centro escolar

Con frecuencia las personas con responsabilidades directivas en las escuelas infantiles han de alcanzar nuevos retos y desempeñar acciones para las cuales no están preparados o se encuentran con situaciones muy exigentes, al mismo tiempo que las posibles soluciones pueden ser subjetivas y además no siempre resultarán fácil de transmitir a los demás.

Los directivos de los centros educativos requieren unas competencias profesionales diferentes a las propias de los maestros y estas competencias a veces tienen que ver con la gestión de sus propias emociones y del equipo

docente. Este nivel de gestión personal no siempre se adquiere en cursos de formación o mediante la práctica profesional del día a día.

Covey (2009), sostiene que fortalecer y desarrollar las propias capacidades, conectar con la auténtica motivación, valores y necesidades es una buena opción para alcanzar los objetivos personales y profesionales de forma coherente y efectiva.

Aunque no será sujeto de estudio en esta investigación, numerosos estudios como los ofrecidos por Covey (2009), demuestran las ventajas de abordar todos estos asuntos desde la perspectiva del coaching, para reforzar y promocionar a los directivos nuevas herramientas tanto de forma individual, como en equipo, ayudándoles al desarrollo de sus propias competencias personales y profesionales.

Entre alguno de los ejemplos de *habilidades directivas* que se pueden mejorar en un proceso de coaching en una escuela, Bou (2009) destaca el desarrollo de las relaciones interpersonales, comunicación, integración de los valores de la escuela, resolución de conflictos, adquisición de nuevos comportamientos y modificación de comportamientos no adecuados, además del aumento del autoconocimiento, la eficiencia y eficacia personal, seguridad en uno mismo desarrollo y motivación de los colaboradores.

Cabe señalar que cualquier momento es adecuado para poner en funcionamiento el coaching dentro de la escuela, si somos conscientes de la importancia del desarrollo del talento de su equipo directivo. Hay además

determinados casos en los que puede ser especialmente relevante, como es la incorporación de un nuevo director a una escuela, especialmente si ha de liderar un plan estratégico importante para el futuro desarrollo de la escuela.

Los centros educativos suelen concentrar gran parte de su esfuerzo en el núcleo y razón de ser de sus actividades, en el proceso de enseñanza - aprendizaje e invierten tiempo y gran parte de sus recursos en la formación de sus profesores. Para llevar a cabo esta noble misión no podemos olvidar que detrás de esto, hay una institución educativa que requiere una buena planificación, organización, gestión de los recursos disponibles y sostenibilidad económica. El coaching ofrece potencialmente beneficios en el desarrollo del equipo directivo con un buen liderazgo, facilitando la posibilidad de conseguir una optimización de los recursos y unos resultados que ayudarán a que la escuela dé un mejor servicio a los alumnos, a las familias y a la sociedad.

7.3.6. Coaching para los padres

Tal y como hemos comentado anteriormente, para que el coaching se consolide como una herramienta que desarrolle el aprendizaje y las posibilidades de adquirir nuevas habilidades, éste debe ser abordado desde la escuela y con la cooperación de los padres durante todo el proceso educativo.

Durante esta investigación, hemos puesto en funcionamiento un programa de acercamiento del coaching a los padres del grupo experimental. A los padres del grupo de control, en cambio, no se les ha facilitado dicha formación y ni el acceso a estas nuevas herramientas.

A los padres de los niños del grupo experimental, se les ha facilitado una serie de recursos que pretenden tener como objetivo el desarrollo de nuevos modelos de conversaciones efectivas con los hijos. Se han desarrollado procesos de crecimiento emocional que tienen como objetivo la consecución de unos resultados excelentes. Los padres también han desarrollado nuevos recursos de negociación con el niño. A los 3 años los niños empiezan a experimentar su autonomía y quieren afirmarse cuestionándose a veces las reglas los padres transmiten. Es importante aprender a decir no sin comprometer el desarrollo afectivo y la relación de ternura entre ambos.

También hemos realizado charlas-coloquio en la escuela infantil, tratando temas sobre el potencial y la importancia de acercar las técnicas de coaching a la escuela. Podemos afirmar que los padres han recibido dicha formación con gran entusiasmo y hemos de destacar que la motivación y entusiasmo que los mismos han mostrado durante este proceso, ha sido de gran ayuda para la elaboración del presente estudio. Se incluye esta información como material anexo a la presente investigación (Anexo 7).

Les hemos hablado desde la perspectiva del coaching sobre temas como valores y creencias, invitándoles a reflexionar y explorar quiénes estaban siendo ellos como padres y como transmisores de creencias y valores. Explorando aspectos como quiénes 'querían ser ellos' en la transmisión de estos valores y qué se busca aportar a los niños con cada uno de ellos. Se ha tratado explorar una serie de conceptos para generar conciencia y responsabilidad, conceptos que se abordan con especial interés desde el coaching.

Una vez introducidos estos conceptos de coaching y después de explorar algunas de estas dimensiones y posibilidades, la colaboración de los padres es determinante en el logro de unos resultados extraordinarios en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades en los niños.

El proceso de coaching del presente estudio ha sido supervisado y validado por varios coaches certificados por la *ICF* (International Coach Federation) y quienes han colaborado en el proceso de transmisión de las herramientas necesarias a los padres, para la cooperación del desarrollo de la presente investigación.

Los recursos elaborados tienen como objetivo proporcionar nuevas habilidades para la interacción con los niños y que los padres y educadores además contribuyan a transmitir valores desde un proceso dinámico y activo.

7.3.7. Coaching para el alumno de Educación infantil

El fenómeno del coaching está experimentando una respuesta muy positiva en el sector educativo en los últimos años. Cada vez más, podemos encontrar nueva literatura y nuevas posibilidades de abordar desde el coaching la problemática del desarrollo de manera excelente del aprendizaje. Sin embargo, no se ha encontrado muchos trabajos desarrollados sobre la aplicación del coaching en ámbito de la escuela Infantil.

Si bien es cierto que las posibilidades del coaching han quedado más que demostradas en adultos, tanto a nivel personal y profesional, como en

adolescentes, la presente investigación pretende estudiar la aplicabilidad del coaching en la escuela infantil, tratándolo como un fenómeno en fase de desarrollo y que potencialmente ofrece numerosas posibilidades en el desarrollo del aprendizaje del niño.

En Educación infantil resulta determinante facilitar a los niños un método para 'aprender a aprender', explorando emociones desde el interior de los niños y ayudándoles mediante el juego, dramatización o *roleplay* y preguntas a buscar en su interior, promoviendo la reflexión y ayudando a conectar con su intención, para que ya desde la edad infantil, los niños aprendan a conectar con las posibilidades personales de exploración y descubrimiento personal. El proceso de aprendizaje es auto-controlado y auto-regulado por ellos mismos. Podemos afirmar que en la sociedad de la Información en la que vivimos, no necesitan sólo a personas con conocimientos. Según Covey (2009), resulta también importante que los individuos sepan adaptarse a los cambios, donde no solo se premia la capacidad de retener información en nuestro cerebro sino el uso que hacemos de ella y nuestra capacidad de encontrar respuestas a los desafíos intelectuales y emocionales a los que hacemos frente a diario.

Los *alumnos* desarrollan destrezas a través de herramientas de coaching que les permiten desarrollar dichas competencias de gestión emocional, respeto, esfuerzo y excelencia con las que obtendrá mejores resultados. El coaching tiene como objetivo aportar herramientas para que los alumnos sepan gestionar sus recursos y que les ayuden, como ya hemos visto anteriormente, a 'aprender a aprender'.

El coaching es un recurso facilitador de todo ese compromiso intelectual y emocional. Para Goleman (1995) lo más importante es saber captar esa información, elaborarla, y devolverla al medio de forma eficaz y con un resultado emocionalmente positivo.

7.3.8. Objetivos del Coaching en la escuela infantil

Con la presente investigación se pretende demostrar la posible aportación de técnicas de coaching en la escuela infantil, para mejorar el rendimiento de sus alumnos, aportando confianza en sí mismos, generando ilusión y seguridad, además de crear motivación, reconocimiento y la satisfacción personal. Las herramientas de coaching diseñadas pretenden contribuir a que los alumnos crean en sí mismos y se propongan ellos mismos nuevas metas y objetivos. Se establece la puesta en acción de los mismos y un compromiso que repercuta de manera directa en su aprendizaje como individuo y su rendimiento y en la adquisición de nuevas habilidades.

El coaching procura optimizar el proceso de crecimiento y desarrollo de cada uno de los niños. Como hemos visto anteriormente, se facilitan herramientas a los padres para que, a través de la conversación de coaching, se persigan los objetivos establecidos con respecto a la educación de sus hijos.

El coaching facilita herramientas a maestros y educadores que ellos aplicarán en el aula, participando en el desarrollo de los niños de una forma activa. Estas herramientas harán que trabajen distinciones lingüísticas, cambios

de observador y tendrán como objetivo aprender a distinguir entre las creencias que limitan y las que potencian.

Según López (2013), transmitir las habilidades de coaching desde la escuela permitirá al niño obtener unos resultados excelentes en cuanto a su nivel de satisfacción personal, autodescubrimiento, toma de conciencia y responsabilidad, percepción de su desarrollo, aprendizaje de alto nivel y un contribuye sobremanera a su desarrollo emocional y cognitivo, tal y como se muestra en la figura 11.

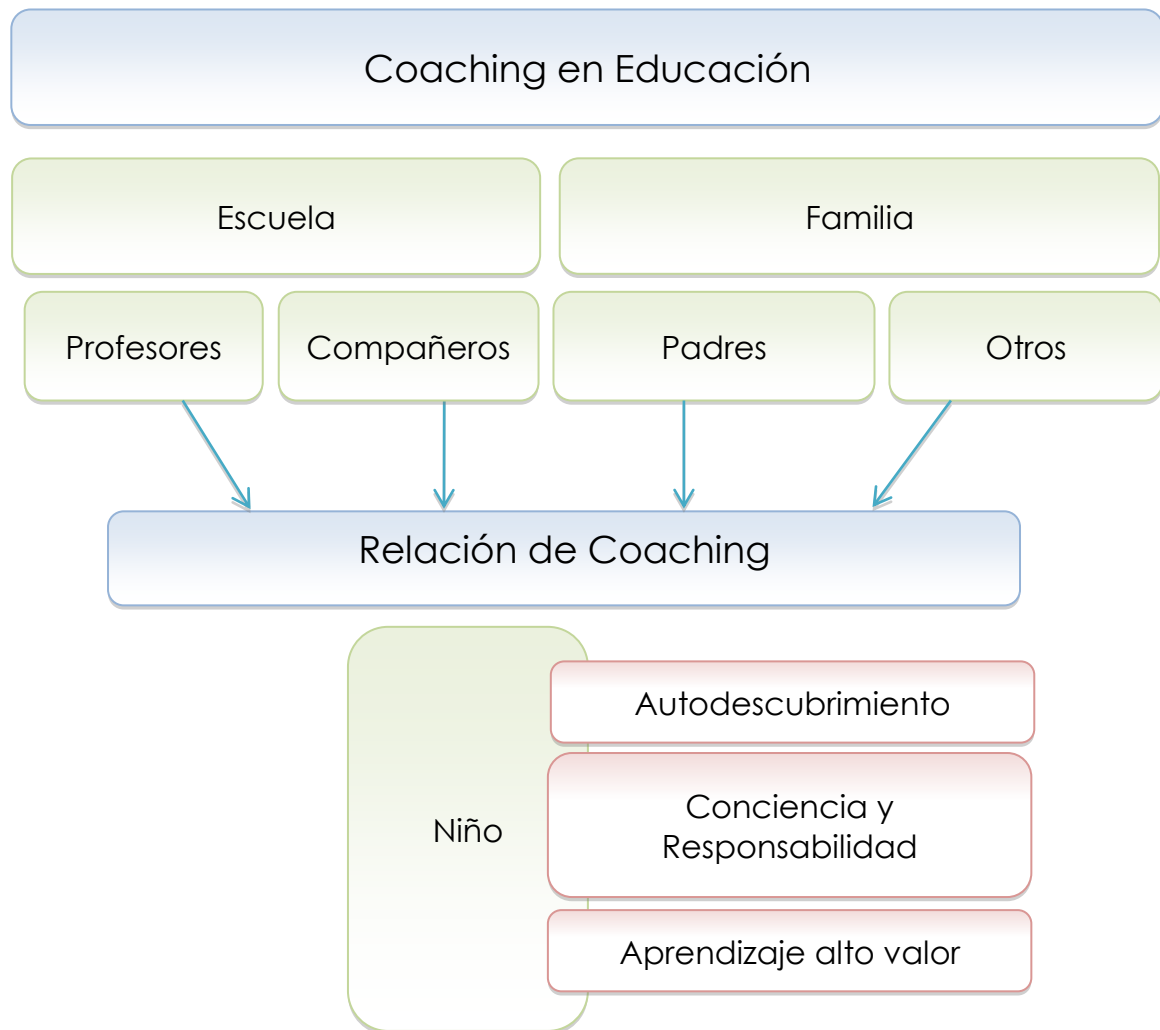


Figura 11: Relación de los elementos que integran el coaching educativo según Método Kinder
Fuente: elaboración propia

7.3.9. Dinámicas Kinder de coaching en el aula infantil

A continuación, desarrollamos algunas de las dinámicas que se han diseñado desde las técnicas del coaching para aplicar en el grupo experimental de nuestro estudio.

7.3.9.1. Dramatización con muñecos y figuras

Uno de los ejercicios presentados como dinámica de coaching, ha consistido en simular situaciones potencialmente difíciles de asimilar para el niño, a través del uso de figuras, en este caso de la marca *Playmobil*.

Partiendo de un guion semiestructurado que, dependiendo del tema, alcanza a diferentes actores-protagonistas, las figuras representaban el papel representativo del tema que se estuviera tratando y a través de preguntas, se instaba a los niños a la reflexión, exploración del asunto tratado. Posteriormente hemos detectado una nueva comprensión de la temática con resultado que ha sorprendido de manera muy positiva a las educadoras de la escuela Educando, algunas de las cuales llevan ejerciendo como profesoras de Educación infantil más de 20 años y nos han confirmado que han abordado con resultados menos satisfactorios esas mismas áreas de descubrimiento desde perspectivas más tradicionales.

La exploración desde esta representación y método de coaching, según dichas educadoras, ha producido una asimilación de los conceptos tratados muy favorable e integradora.

Se ha intervenido tanto a nivel individual como grupal. Cuando se ha hecho en grupo, se ha favorecido la intervención de todos los miembros, promoviendo la observación e interrelación para posteriormente reflexionar de forma conjunta sobre todo lo ocurrido en la simulación.

No teorizamos sobre supuestos no tangibles, se parte siempre de una situación vivida, visionada, comentada y que surge de una realidad reproducida o simulada. Las conclusiones que se obtienen de esta reflexión no se quedan archivadas sin más, sino que se ofrece la oportunidad de practicarlas de nuevo posteriormente con los niños para verificarlas o revisarlas si no producen los resultados de asimilación y aprendizaje esperados.

En definitiva, aquello que se pretende es que el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades sean funcionales, que se hayan instaurado en la propia conducta del individuo y que sean asimiladas desde la experiencia y la emoción, puesto que ésta es la condición más importante para poderlas convertir posteriormente en actitudes personales y grupales al servicio de la producción de resultados positivos. El objetivo principal es aumentar la calidad de las respuestas concretas en aquellos problemas prácticos que verdaderamente preocupan más a los educadores.

7.3.9.2. Coaching en la asamblea

Cada mañana durante la asamblea, se han abordado diferentes asuntos acontecidos en la clase y se ha comentado con los niños la programación y objetivos del día. En el grupo de experimental, se ha desarrollado una

conversación de coaching, donde a través de preguntas, se invitaba a los niños a la exploración de la realidad que habían vivido el día anterior.

Como ejemplo, podemos mencionar alguna ocasión cuando un niño ha manifestado una conducta agresiva con otro niño. Se le ha invitado a través de preguntas a tomar conciencia sobre la posible involucración emocional del niño en esa conducta. Hemos explorado con el niño cuales han podido ser las emociones implicadas y como se sentía el niño en ese momento. De esta manera, el niño reflexionaba sobre lo acontecido, sin ser juzgado, simplemente permitiéndole exteriorizar las emociones de ese comportamiento y lo que posiblemente buscaba con ello. Les hemos preguntado si existen otras maneras de conseguir los posibles objetivos que el niño tenía en ese momento y cuales creían ellos que serían más eficaces para ellos mismos en el futuro.

Según la educadora, cuando teníamos este tipo de conversaciones desde el coaching, los niños prestaban una atención extraordinaria. Se ha percibido que se sentían protagonistas de la historia y que conectaban emocionalmente con sus compañeros, permitiendo una toma de conciencia desde otra perspectiva de la realidad que habían vivido. El protagonista de la historia que había mostrado una conducta impulsiva, se ha planteado una reformulación de su actitud y ha explorado nuevas formas de comunicar sus emociones desde otra energía para conseguir su propósito, además de reflexionar sobre cómo cada una de sus respuestas le hacía sentir.

Al niño sobre quien ha recaído la acción o ese comportamiento violento, ya sea porque le hayan empujado o porque le hayan quitado de manera

violenta un juguete, etc., se le ha invitado también a la exploración a través de preguntas y simulación a tomar conciencia desde la otra perspectiva del posible estado emocional del niño que manifestó la conducta agresiva en ese momento concreto. Los resultados no solo han sido una mayor comprensión y empatía con el compañero de clase, sino una desvinculación emocional del problema, con lo que se ha detectado una gran distensión emocional con respecto al asunto y una sensación de alegría y positividad del niño, gracias a esta nueva toma de conciencia.

También se han tratado los contenidos y actividades que se iban a desarrollar en ese día, invitando a la exploración emocional de las posibilidades de la tarea a través de preguntas encaminadas a la toma de conciencia y ampliar la perspectiva sobre el asunto a desarrollar. El resultado ha sido un mayor compromiso personal con la actividad y un grado de motivación e implicación muy superior, dado que los niños se sentían protagonistas de esa acción y era ellos los que buscaban la exploración y descubriendo, produciéndose un aprendizaje significativo y favoreciendo la adquisición de nuevas habilidades del niño.

7.3.9.3. Creación de historias y dibujos

A través de la creación conjunta de historias por parte del Coach-educador y el alumno, se han ido desarrollando nuevas posibilidades de exploración de la realidad desde la perspectiva personal del niño, profundizando sobre sus inquietudes, limitaciones, temores y explorando cuáles son sus recursos, elementos potenciadores y recursos personales.

Se trataba de construir una historia desde cualquier elemento curricular que estuviéramos trabajando en el momento. Como ejemplo, podemos mencionar uno de los que hemos desarrollado en clase cuando se explicaba la estación de la 'primavera'. Con esta herramienta, hemos desarrollado una historia sobre la propia estación, el bosque, las flores, etc. donde se iban incluyendo algunos elementos sobre algún conflicto que pudiese tener el niño o algún tema que quisiéramos desarrollar. Hemos explorado este asunto con preguntas como:

¿Dónde están los demás personajes en esta historia?

¿Qué dificultades hay para este niño?

¿Dónde quieres llegar?

¿Cuál quieres que sea el final del cuento?

¿Qué necesitas para que el final sea así?

¿Qué más tiene que pasar?

¿Qué tiene que hacer el protagonista? etc.

El educador-coach va explorando conjuntamente con el niño las posibilidades de resolución del conflicto, siendo el alumno a través de dicha exploración quien toma conciencia mediante sus propias respuestas. Dado que estamos hablando de autoconciencia, existe un alto grado de validez interna por parte del niño y de responsabilidad con las decisiones tomadas y desarrolladas en esa historia.

La dinámica la hemos acompañado con la realización de algún dibujo. Para ello, se ha utilizado un papel de grandes dimensiones (tipo DIN A3) y se ha compartido la elaboración de un diseño, donde participaban tanto el niño,

como el educador. En niños de mayor edad, se permitiría que fuese el niño quien tomara toda la responsabilidad de la elaboración de la escena, pero dado que nuestra muestra son niños de 3 años, ha sido necesaria la colaboración del adulto en el dibujo, aunque siempre se ha dado una especial importancia a los bosquejos que el niño hacía y sobre los cuales se hacían preguntas y se seguía construyendo la historia.

Los resultados de este ejercicio han sido muy positivos e increíblemente gratificantes para el educador, por el nuevo enfoque que esta herramienta de exploración suponía para que el adulto trabaje conjuntamente con el niño en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades emocionales.

7.3.9.4. Construcciones con piezas grandes

De manera similar a la creación de historias y dibujos, hemos hecho dinámicas de trabajo de coaching con piezas de construcción grande, tipo *Lego infantil* (Lego Duplo®), donde a través de la creación de diferentes escenas, se han representado determinadas temáticas a tratar, conceptos a desarrollar o conflictos que el niño tuviera sin resolver. En este caso, algunas de las preguntas que hacíamos para explorar lo que el niño pudiera desarrollar en esta dinámica eran las siguientes:

¿Qué representa esta escena?

¿Dónde está el muñeco concretamente?

¿Quién es?

¿Cómo se siente el muñeco?

¿Para qué está ahí?

¿Qué pasa si le cambiamos a otro sitio dentro de la escena?

¿Qué podría ser diferente?

¿Qué pieza podemos poner?

¿Qué pieza podemos quitar?

¿Qué significa o qué es esta pieza?

¿Cómo crees que se puede resolver este asunto? Etc.

Se han reproducido tanto escenas que ya hubieran pasado, para generar una nueva conciencia más profunda y personal sobre el asunto, como posibles escenas de futuro con situaciones hipotéticas, donde el niño podía especular sobre las posibilidades de desarrollo de esa situación desde la propia representación y a través de la exploración con preguntas desde el formato del coaching.

En ocasiones se ha recurrido al uso de metáforas desde esta dinámica, con unos resultados exploratorios muy satisfactorios. Para Owen (2003) la 'magia' de la metáfora consiste en escuchar el eco de nuestro interior, elevando nuestra conciencia e interiorizando nuestras emociones.

Los niños han demostrado un aprendizaje significativo y un desarrollo emocional sobre el asunto extraordinario, al permitir cambiar la realidad desde una perspectiva como unos observadores externos.

A menudo los niños mostraban emociones de frustración, enfado y tristeza. Mediante el coaching, se ha procurado que el niño se sienta escuchado y haya podido explorar sus emociones. A esta primera fase la hemos denominado el momento de 'recogida' de las emociones del niño. Una vez que

el niño se ha sentido escuchado y recogido. Se ha procedido a establecer *rapport* con él niño y se ha 'normalizado' sus emociones, haciéndole entender que es algo natural sentirse frustrado en ocasiones, bien porque haya tenido algún enfrentamiento con algún compañero, se le haya roto su muñeco preferido, haya perdido algo o cualquiera que fuese el acontecimiento que produjera ese sentimiento o emoción y que para el niño fuese importante.

Desde ahí, se ha llevado al niño a una fase de exploración de las diferentes posibilidades del acontecimiento. Para López (2013), si no abarcamos las fases de escucha, recoger y normalizar, todos los esfuerzos del niño estarán dirigidos a que le entendamos y éste invertirá sus esfuerzos en intentar mostrar que está triste o cualquier otra emoción que quiera manifestar para sentirse comprendido y posteriormente aceptado. Una vez que este aspecto ya no es el predominante para el niño, porque él comprende que se le ha recogido en sus emociones, el trabajo del educador-coach será comenzar a mover la motivación del niño en otra dirección, explorando cuales son las posibilidades emocionales del niño, dónde quiere estar, cómo se quiere sentir y qué puede hacer para lograr sus objetivos.

López (2013) afirma que, en numerosas ocasiones, cuando al niño no se le recoge la emoción, éste se siente juzgado por estar triste, enfadado o cualquier otra sensación y empieza a dudar si lo que está experimentando y sintiendo está alineado con sus emociones. Mediante técnicas de coaching, se ha procurado que el grupo experimental de niños de 3 años, cuenten con una herramienta para la toma de conciencia y que de esta manera se genere la

motivación necesaria para sentir, experimentar y explorar emociones con perspectiva y cierta responsabilidad personal.

Según Goleman (1995), todas las emociones tienen su razón de ser. Siempre nos proporcionan información significativa y la cuestión principal es qué decidimos hacer con ellas. La variedad emocional es importante y es básico saber aceptar e integrarlas en el paisaje que en cada momento nos toca vivir.

El autor afirma que no hay emociones positivas o negativas, buenas o malas. Las emociones aparecen y nos dan información sobre nosotros mismos. Lo más importantes es qué hacemos y cómo gestionamos estas informaciones, es decir la gestión de dichas emociones, tal como desarrollamos en nuestras dinámicas de coaching en nuestra propuesta pedagógica.

Una buena gestión de nuestros recursos emocionales hará, según nos afirma López (2013), que nuestras fuentes de energía como la ilusión, la automotivación o la alegría, sean energías renovables y que otras, como la ira, la envidia y el miedo, sean energías reciclables.

Una gestión equivocada puede provocar, en cambio, que la ira se transforme en resentimiento, y que la energía que estas emociones producen, limite el desarrollo emocional del niño. Parece necesario que el niño aprenda a utilizar sus recursos personales de manera eficiente y de forma que ésta sea beneficiosa para ellos. A través del diseño de esta herramienta, se ha procurado que el niño pueda explorar todas estas emociones desde la conversación y las técnicas del coaching.

Los alumnos de Educación infantil están aprendiendo a tomar sus propias decisiones y a controlar sus respuestas emocionales en función a sus necesidades. A través de esta iniciativa de toma de conciencia, se pretende que el niño reconozca y dirija sus emociones y no al revés, favoreciendo un desarrollo positivo de su aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades personales.

7.4. Otras dinámicas Kinder

7.4.1. El juego

El juego es una actividad natural del ser humano, además de constituir una de los lenguajes más importantes del niño. A través del juego descubren sus posibilidades, exploran el mundo que les rodea, ensayan conductas sociales, aprenden reglas y exteriorizan sus pensamientos.

En la escuela infantil es un elemento que facilita a los educadores una herramienta para interactuar con el niño trabajar dinámicas que permitan el desarrollo cognitivo, social, emocional y explorar aspectos de su personalidad. Además, el juego es una dimensión clave de la educación, necesaria para alcanzar el mejor estado de salud posible, que es un componente indispensable del desarrollo óptimo del niño (Moreno, 2012).

Jugar es un derecho de la infancia reconocido por la Organización de Naciones Unidas (ONU) desde 1959 en la Resolución No. 1386 de la Asamblea de Naciones Unidas y sin lugar a dudas este hecho pone de manifiesto que la trascendencia del juego va mucho más allá de la estricta actividad lúdica, es

un recurso para el niño para conectarse con su entorno, desarrollar aptitudes físicas (dimensión motora-corporal del método Kinder) y manifestar sus emociones e inquietudes personales.

Gómez (2011), sostiene que grandes filósofos y pedagogos, desde Rousseau hasta Montessori, han reflexionado sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil y previenen sobre la amenaza de entorpecer el desarrollo del niño si limitamos su conducta lúdica.

A través del juego los niños desarrollan la motricidad gruesa y fina, como la coordinación, el equilibrio, la precisión de movimientos y la fuerza muscular. Además, según Venegas (2014) el juego desarrolla las capacidades sensoriales como la estructuración del esquema corporal, la percepción espacio-visual, la percepción rítmica, táctil, olfativa y la percepción gustativa. Para ello el educador debe poner a disposición de los niños y niñas todos los lenguajes para que se pueda expresar; con el cuerpo, la música, el arte plástico, el lenguaje verbal etc. Todos estos lenguajes se pueden expresar a través del juego simbólico y libre (Moreno, 2012).

El niño siente interés natural en desarrollar la creatividad en estas primeras etapas de la vida y a través del juego se desarrolla el pensamiento creativo, influyendo de manera significativa en el desarrollo de la inteligencia en general (Moyle, 2008).

El juego temprano es necesario para el desarrollo del niño en todas sus dimensiones. Según Garaigordobil (2007), esto se traduce de la siguiente manera:

- Biológicamente, el juego es un agente de crecimiento del cerebro ya que potencia la evolución del sistema nervioso central.
- A nivel psicomotor, el desarrollo de los juegos favorece y estimula el desarrollo del cuerpo y los sentidos en el niño.
- Desde el aspecto cognitivo e intelectual, está comprobado que jugando se aprende porque surgen problemas que se deben solucionar y se ponen de manifiesto los conocimientos adquiridos, que se pueden mezclar con los conocimientos de otros. Además, desarrolla las capacidades de pensamiento, de creatividad, etc.
- A nivel social, el juego le permite entrar en contacto con otros niños y niñas, conociendo a las personas de su entorno y descubriéndose a sí mismo en estos encuentros.
- En cuanto al desarrollo afectivo-emocional, mediante el juego el niño puede canalizar su energía y buscar soluciones a los problemas que encuentra en su vida.

El juego nace de una necesidad que siente el niño o la niña de conocer y dominar los objetos que tiene a su alrededor. Al principio el niño o niña juega con sus sentidos, con los movimientos y con su propio cuerpo. Más tarde pasa a juegos exploratorios, de manipulación de objetos y progresivamente aparece la imitación, que se va perfeccionando hasta que se da el juego simbólico, en el que la realidad se transforma a las necesidades o deseos del niño (Gómez, 2011). A medida que el juego del niño o niña evoluciona va pasando de imitar

momentos concretos y realidades cercanas a situaciones simbólicas donde busca el juego social con otros (Ruiz, 2001). El juego simbólico es el más representativo de la etapa de Educación Infantil. El niño representa a través de este tipo de juego sus conocimientos sobre el mundo que le rodea para lo cual el niño utilizará la concentración y atención, manifestando aquellas conductas observadas en compañeros y adultos.

Esto no quiere decir que cuando aparece el juego simbólico en el niño a la edad aproximada de 2 años, los juegos motores no se sigan dando y de hecho según Gómez (2011), es necesario que se les dé un espacio y un tiempo concreto para que puedan existir ambos tipos de juego.

En nuestra propuesta pedagógica también queremos dar un espacio importante al juego libre, ya que es una forma de que el niño encuentre un equilibrio entre la realidad y la subjetividad y poder manifestar conductas observadas en su entorno (Jiménez, 2000) de una manera libre y espontánea.

En la escuela infantil se deben desarrollar actividades voluntarias, reflexivas, comunicativas e imaginativas Garaigordobil (2007), apoyando al niño a que explore sus inquietudes a través del juego. En nuestra propuesta pedagógica se han desarrollado juegos que permiten al niño utilizar su creatividad natural, tomar conciencia de sus propias fortalezas y adquirir nuevas habilidades emocionales y cognitivas.

7.4.2. Actividades Kinder de desarrollo motor

Además de todas las dimensiones trabajadas hasta ahora, el método Kinder desarrolla una serie de dinámicas especialmente diseñadas para trabajar el aparato motor del niño, desde el juego y con actividades con capacidad de motivar al alumno desde la participación activa y la exploración de las diferentes posibilidades de desarrollo fino y grueso.

Como sabemos la motricidad gruesa se refiere a los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de control que el niño tiene sobre el mismo, incluyendo actividades de equilibrio, movimientos acordes con la edad del alumno. La motricidad fina por el contrario está relacionada con el uso individual de las diferentes partes de su cuerpo, como sus manos, pies, etc, donde es necesario un control y coordinación de los mismos a través de la atención selectiva de sus sentidos para desarrollar las diferentes actividades. Muchas de estas dinámicas serán precedidas de algunas dinámicas de Mindfulness para fomentar la concentración y la gestión emocional del niño.

Las primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas se construyen a partir de actividades que se emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento y mediante estas actividades de exploración de las posibilidades corporales del niño y de resolución de problemas motrices, el niño adquiere una serie de patrones que constituyen la base para el desarrollo de otras habilidades para la resolución de actividades más complejas.

Tal y como afirma Zambrano (2011), los aspectos psicológicos y musculares son las variables que constituyen la conducta o la actitud, al contrario del intelectual que está dado por la maduración de la memoria, el razonamiento y el proceso global del pensamiento del niño. Por ello entendemos que el desarrollo desde el método Kinder de la Dimensión corporal del alumno, juega un papel determinante en integrar todas estas dinámicas neuromusculares con la capacidad de adquirir nuevas habilidades cognitivas para que se desarrollo sea armónico tanto a nivel biológico como social, emocional y psíquico.

En esta investigación se presentan técnicas de evaluación (ver Capítulo IX) atendiendo a un criterio motor-corporal, aportando los datos de identidad del instrumento, especificando los aspectos que se evalúan y la finalidad de los mismos. Aportaremos algunas valoraciones a fin de saber con qué criterio utilizar cada una de ellas y cómo se registran según que comportamientos neuromusculares se presenten el niño durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo.

Además, es necesario por parte de quien recoge estas medidas, que se tengan en cuenta aspectos como el posible cansancio del niño, dado que una aptitud motora que hoy no se produce y no se observa en aula, puede presentarse en otro momento del día, por eso es necesario que exista un tiempo para que tanto el educador o quien registre la presencia o no de según qué comportamiento, y el niño se conozcan, establezcan cierta conexión entre ambos y que además el educador cuente con algunas estrategias adecuadas para atraer la atención y motivación del niño durante la evaluación. En

cualquier caso, este es un aspecto que desarrollaremos más en profundidad en el apartado validación del instrumento del Capítulo IX de esta investigación.

Se han revisado las actividades y ejercicios que se desarrollan en la escuela infantil donde desarrollamos nuestra investigación, además hemos consultado las líneas de actuación con expertos de la Asociación Mundial de Educadores infantiles y varios maestros de otras escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid, con el fin de comprender las diferentes actividades que en este sentido se desarrollaban en el aula. Una vez recogida toda esta información, se ha sometido al análisis de otros profesionales, como expertos en Yoga, Mindfulness, Coaching, etc. Para que de manera transversal pudiésemos diseñar dinámicas y actividades en aula que integren varias dimensiones del alumno y que, desde estas actividades motoras y neuromusculares, el niño adquiera nuevas competencias y habilidades desde la motivación y la exploración fomentado el desarrollo integral del niño.

En el anexo 5 de esta investigación se presentan algunas de estas dinámicas desarrolladas durante nuestro trabajo de campo con el grupo experimental de nuestra investigación.

7.4.3. Actividades Kinder de conocimiento del entorno

Tal y como hemos visto hasta ahora, se han desarrollado dinámicas para trabajar las diferentes dimensiones del alumno desde el Coaching, el Yoga infantil, el Mindfulness para niños, etc. Desde nuestra propuesta y para completar el proyecto curricular Kinder, se han desarrollado una serie de

dinámicas dirigidas al conocimiento del entorno del niño, el desarrollo social y la adquisición de nuevas habilidades de comunicación e interacción con otros compañeros del aula y del medio donde se desarrolla el alumno.

Las actividades que bajo esta línea de actuación se han elaborado y desarrollado durante el trabajo de campo de nuestra investigación, han sido diseñadas de tal manera que permitan introducir al niño en nuevos campos del conocimiento que contribuyan a ampliar su universo. Incluso a la edad de los niños de Educación infantil, entendemos una base bien estructurada del conocimiento científico puede establecer una base sólida para futuros aprendizajes y ofrecer al niño expectativas que hagan interesante para él la actividad del estudio.

Este acercamiento inicial a las ciencias parece una forma significativa para motivar, estimular y satisfacer la exploración del niño. Como se ha comentado en varias ocasiones durante esta investigación, esta motivación por el descubrimiento y la exploración personal, supone un elemento importante dentro de la propuesta pedagógica que aquí estudiamos y desde esta dirección entendemos que algunas actividades relacionadas con la Ciencia y adaptadas a las posibilidades evolutivas del niño, éstas tienen la capacidad de proponer enigmas al alumno y despertar la motivación para querer resolverlos.

Paralelamente, somos conscientes de la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual, y consecuentemente se han diseñado actividades que facilitan un acercamiento a algunas de estas herramientas para que identifiquen el papel que estas

tecnologías tienen en sus vidas, interesándose por su conocimiento e iniciándose en su uso de algunos de estos recursos de una manera acorde con su edad.

Para conocer y comprender cómo funciona la realidad, el niño explora sobre los diferentes comportamientos y las propiedades de los objetos y materias presentes en su medio. El alumno a través de las dinámicas que se proponen, puede establecer relaciones con los elementos de su entorno, investigar e identificar dichos elementos, reconocer algunas de las sensaciones que producen, reconocer los efectos de sus acciones sobre ellos, establecer diferencias y semejanzas, comparar, ordenar y cuantificar pasando así de la manipulación a la representación, origen de las incipientes habilidades lógico matemáticas a través de actividades participativas y relacionadas con su entorno. En cualquier caso, las actividades deben ser diseñadas para despertar la motivación del interés del alumno, ya que como afirma Austin (2009) los niños aprenden mejor cuando lo que se les ofrece tiene sentido y les interesa.

Algunas de estas actividades incluyen plantar semillas en el aula y verlas crecer, experimentar con materiales del entorno y crear elementos para su utilización en la escuela como jabones naturales, recetas de cocina básicas, etc., desarrollando actividades sencillas que promuevan la curiosidad científica y las habilidades de investigación de los alumnos.

A nivel de desarrollo social y cultural, se han desarrollado actividades relacionadas con los eventos y situaciones propios de cada momento del curso escolar, como en el otoño experimentando con las hojas de los árboles y

desarrollando manualidades con ellas, la fiesta de Navidad, haciendo pequeñas representaciones en clase y utilizando herramientas de exploración como el Coaching para conectar emociones y fomentar la motivación hacia el descubrimiento de los eventos que se desarrollan en su entorno. De la misma manera, se han desarrollado otro número de actividades durante el curso como visitas a la *Granja Escuela* para conocer más de cerca el comportamiento de los animales que son familiares a ellos por las actividades del aula, eventos relacionados con la primavera, etc.

En Anexo 5 de esta investigación, se pueden encontrar algunos ejemplos de estas actividades desarrolladas en el método Kinder y de las cuales han participado nuevamente, tanto educadores, como expertos en Yoga, Mindfulness, Coaching, etc. para relacionar los aprendizajes y conocimientos que se producen desde estas dinámicas con el resto de actividades y áreas de desarrollo del Proyecto curricular del método Kinder.

El desarrollo de estas actividades dirigidas al conocimiento del entorno, adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las Dimensiones del método Kinder, y como tal las interpretamos con todas estas propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes del niño.

Queremos añadir que el diseño de la investigación en este sentido ha sido un factor importante y que el hecho de que tanto el grupo de control, como el grupo experimental estuvieran en centros separados, aunque a tan solo unos metros de distancia en uno del otro, ha favorecido que cada grupo pudiese realizar en programa curricular correspondiente, bien sea la

programación del Currículo oficial que desarrollan las escuelas Educando, o el programa desarrollado por el método Kinder, de esta manera no se han producido las interferencias en el experimento que hubiesen tener lugar, si ambos grupos estuvieran en el mismo centro y pudiesen darse cuenta de las diferencias en cuanto a las dinámicas desarrolladas entre un grupo y el otro, factor que entendemos que hubiese producido ruido y contaminación tal y como veremos en los resultados de nuestro estudio que se muestran en la siguiente parte de nuestra investigación..

PARTE III. MARCO EMPIRICO

Capítulo VIII.

Metodología de la investigación

8.1 Tipo de investigación

El presente estudio tiene carácter descriptivo en cuanto se tratan los hechos tal y como son observados y correlacional porque estudia la relación entre la variable dependiente e independiente.

También se mantenido criterios de para lograr la mayor **objetividad** posible, para ello hemos puesto hincapié en obtener un conocimiento que concuerde con la realidad de los hechos observados y se han recogido los datos tal cual se presentaban, respetando los valores tal y como se presentaban sin mantener expectativas concretas que pudiesen afectar al registro de los comportamientos resultantes de la intervención de la variable independiente. Para garantizar dicha objetividad, además se ha contado con la participación de un psicopedagogo y varios expertos en Educación, tal y como veremos en el apartado de validación de los instrumentos del Capítulo IX, verificando así la *replicabilidad* de los datos obtenidos, conforme a dichos criterios.

Además, hemos diseñado nuestra investigación de tal manera que se cumplan los criterios de *sistematicidad* necesarios para garantizar el enfoque científico de la presente investigación. Se han construido sistemas de ideas

organizadas desde el conocimiento parcial hasta parámetros cada vez complejos. Tal y como hemos visto en el desarrollo de nuestra investigación, se han incorporado un conjunto de teorías y paradigmas educativos que después de interpretación y análisis, se han considerado interesantes y significativos para este estudio.

Se desarrollan criterios de *origen empírico*, a partir de la observación y experiencia directa de la intervención de las diferentes variables sobre los grupos de control y experimental, criterios que tal y como mantiene Kerlinger (2002), son los que distingue el verdadero conocimiento científico.

8.2. Nivel de investigación

Teniendo en cuenta la finalidad y el tipo de investigación, el presente estudio es de nivel *explicativo*, porque busca el esclarecimiento y la predicción científica de la hipótesis respecto a la aplicación del método Kinder en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en niños de la escuela infantil *Educando*.

Durante el presente estudio se ha optado por la investigación *empírico-analítica cuantitativa*, tomando los métodos de las ciencias físico-naturales, como modelo del conocimiento científico. Desde esta aproximación, basamos los objetivos de la presente investigación en explicar y predecir los fenómenos educativos reproducidos durante el desarrollo del trabajo de campo.

Se establecen como criterios de calidad, la validez, la fiabilidad y la objetividad. Para ello se han diseñado instrumentos que implican la cuantificación de los hechos observados. Se han desarrollado y validado varias herramientas de recogida de datos como cuestionarios, test, escalas de medida y entrevistas semi-estructuradas, tal y como se desarrolla en Capítulo IX. El análisis de los datos recogidos es de carácter deductivo y estadístico.

Dentro de la investigación empírico-analítica cuantitativa, se considera la realidad como algo externo al propio investigador, como única y tangible. Sin embargo, se han detectado algunos *obstáculos* a nuestra investigación educativa. Tal y como afirma Carrasco (2000), los fenómenos educativos presentan dificultades y obstáculos concretos. Entre ellos destacamos los obstáculos técnicos propios de observar un fenómeno educativo en lugar de un fenómeno natural, lo cual puede resultar más complejo en cuanto al diseño de los instrumentos que registren los datos de manera objetiva a como estos se producen, para después someterlo al análisis e interpretación correspondiente. Se trata de fenómenos como la motivación del alumno, actitud hacia el aprendizaje y la predisposición a adquirir nuevas habilidades. Todos estos factores pertenecen a la experiencia interior del alumno en cada momento y son muchos los factores que pueden influir en las diferentes respuestas de los niños. Por ello, entendemos que los instrumentos de recogida de datos, como los cuestionarios, etc. entrevistas, no tengan el grado de precisión de otras ciencias más exactas.

8.3. Método de investigación

En este apartado describiremos el proceso metodológico que hemos desarrollado en la presente investigación con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en nuestro estudio. A continuación, describiremos el método general y los métodos particulares de nuestra investigación.

8.3.1. Método general

En la presente investigación se utilizó el método científico como método general, porque se parte de la realidad educativa actual, que permite formular el problema de la investigación. Posteriormente se realizó la teorización y finalmente a través de ella se llegó a la generalización. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

- 1) Identificación y enunciación del problema de investigación, a partir de las observaciones realizadas en dos centros distintos de la *Escuela Infantil Educando*. Una de las clases la escuela la denomina 'clase de las ranas' y se corresponde con el grupo de experimental. A la otra clase en el otro centro la denomina 'clase de los gatos', el cual representa el grupo de control. Ambas clases están constituidas por niños de 3 años.
- 2) Planteamiento de hipótesis lógicas, a partir de conocimientos teóricos y objetivos de las acciones propuestas en la investigación.
- 3) Selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- 4) Selección y aplicación del diseño para contrastar la hipótesis.
- 5) Análisis e interpretación de los resultados de trabajo.
- 6) Formulación de generalizaciones y conclusiones.
- 7) Desarrollo de las conclusiones y prospectiva de la investigación.

8.3.2. Métodos particulares

El **método de observación** se utilizó durante el tiempo que se presentó la variable independiente en el grupo de experimental, paralelamente al desarrollo de las actividades programadas para el grupo de control durante el curso escolar. Ha representado una parte importante como procedimiento empírico de esta investigación. El registro visual ha sido precedido de las condiciones en que se asumirá la propia observación y las conductas que queríamos registrar. Se ha puesto especial interés en desarrollar los criterios de estandarización en el registro de los hechos observados, para establecer las condiciones de manera que éstos se realizaran de la manera más natural posible y minimizando en lo posible la influencia del investigador y de los educadores.

El **método experimental** se usó para contrastar las relaciones causa-efecto en la aplicación del método Kinder el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en el niño. El grupo experimental, como se ha comentado, fue sometido a la acción de la variable independiente durante los diez meses del desarrollo del trabajo de campo en los centros escolares.

El **método estadístico** se empleó para analizar e interpretar los resultados obtenidos de la investigación, tanto en el grupo experimental como de control.

Además, en el Parte I de esta investigación, se utilizó el **método analítico-sintético**, que sirvió para fundamentar el problema de este estudio, utilizando un proceso de razonamiento, a partir de los elementos distinguidos en el análisis de la información presentada.

El Parte II de esta investigación, se empleó el **método descriptivo**, para explicar y elaborar el marco teórico de investigación y de la propuesta pedagógica de este estudio. A través del método descriptivo según Hernández (2006), se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice y describe tendencias de un grupo o población, tal como veremos posteriormente en el Capítulo IX de la presente Tesis.

Durante el desarrollo del método en el aula, se aplicó el **método experimental** que sirvió para contrastar la relaciones causa-efecto, utilizando como procesos lógicos la inducción y la deducción, para establecer experiencias que ayudaron a formular la hipótesis para llegar a las generalizaciones necesarias a través del proceso científico.

En Capítulo X, correspondiente a los resultados de la investigación, se utilizó el **método estadístico** que sirvió para analizar e interpretar los parámetros obtenidos durante la investigación y la recogida de datos.

También se utilizó el **analítico-sintético**, para sintetizar los resultados alcanzados en el desarrollo del trabajo, partiendo de lo abstracto, a lo concreto a través del proceso de reconstruir los parámetros generales y sus relaciones esenciales, es decir de qué manera y cómo la aplicación del método Kinder obtiene unos resultados concretos, cómo se materializa el proceso de la intervención de las diferentes dinámicas y ejercicios que hemos presentado a los alumnos, además de estudiar la prospectiva de la investigación, basada en las conclusiones obtenidas de nuestro estudio.

8.4. Hipótesis e investigación

Para el desarrollo de nuestra investigación partimos de un problema y de la posible solución del mismo. Para ello, establecemos una hipótesis como una exigencia metodológica que nos ayude a orientar la investigación y obtener unos datos como resultado de la misma, que potencien y desarrollen el puente que se pretende diseñar entre la teoría y la observación del experimento realizado en este estudio.

Se han respetado los criterios establecidos por Bunge (2016) para la elaboración de la hipótesis que según el cual, la hipótesis debe cumplir los siguientes requisitos:

- Debe ser comprobable o demostrable.
- Debe estar en consonancia con el marco teórico.
- Si hay dos hipótesis igualmente probables, debe elegirse la más sencilla.
- Debe referirse y responder al problema.
- Debe ser precisa, concreta, sencilla, específica y lógica.
- Debe describir el fenómeno que se refiere.
- Siempre que se pueda debe cuantificarse.
- Debe ser generalizable en la medida de lo posible.
- Debe tener el mayor número de consecuencias posible.

Entre nuestras hipótesis formularemos que los alumnos a quienes se les ha presentado el nuevo método educativo diseñado en este experimento, emplean más eficientemente las estrategias básicas del aprendizaje y desarrollan más habilidades cognitivas que los alumnos del grupo de control a

quienes se les ofrecen otros métodos tradicionalmente más utilizados en el Primer ciclo de educación infantil.

Esta hipótesis, por lo tanto, busca establecer una relación entre las variables y será contrastada empíricamente en nuestro estudio y análisis. Podemos distinguir entre la hipótesis general de la investigación y las hipótesis específicas como se muestra a continuación.

8.4.1. Hipótesis general

La presentación y aplicación del nuevo método educativo que aquí se desarrolla, favorece aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades con respecto al método tradicional de la escuela infantil, en niños del Primer ciclo de Educación infantil. Dicha hipótesis, por lo tanto, tiene como principal proposición establecer la relación y resultados positivos cuando presentamos la variable del método Kinder en nuestro grupo experimental.

8.4.1. Hipótesis específicas

Cómo consecuencias de la hipótesis general establecida, podemos concretar una serie de hipótesis específicas de manera explícita que serán sometidas a estudio y análisis en la presente investigación. Entre las cuales destacamos:

1. Se propone y experimenta en alumnos del Primer Ciclo de Educación infantil, un método educativo de atención integral de las dimensiones del niño según se recoge en la propuesta pedagógica Kinder y atendiendo a las áreas curriculares establecidas por MECD.

2. Se plantean las posibles ventajas de incorporar este nuevo método educativo en el desarrollo de la práctica docente en el periodo infantil.

Entre estas ventajas que se formulan como hipótesis destacamos las siguientes:

- El método Kinder desarrolla valores en los participantes
- Está orientado a la obtención de mejores resultados en el alumno.
- Desarrolla disciplina y aceptación de las normas del aula.
- Promueve la exploración y el descubrimiento.
- Promueve el autoconocimiento.
- Estimula el desarrollo personal del niño.
- Aporta valor en el desarrollo cognitivo del alumno.
- Estimula la dimensión motora-corporal del niño.
- Facilita la gestión de sus emociones.
- Da claridad, apoyo, construcción de confianza, perspectiva, mutualidad, paciencia, confidencialidad y respeto al alumno

Entre las posibles **desventajas**, podemos señalar las siguientes:

- Su práctica incorrecta no logra el desarrollo de la atención, indagación, reflejo, afirmación y disciplina del participante.
- Los indicadores de desarrollo del aprendizaje y evolución del niño con la aplicación del método Kinder son los logros propios del aprendizaje, el desarrollo del contenido curricular, estrategias metodológicas en el desarrollo de la clase, actitud del niño, clima del aprendizaje y evaluación propia del aprendizaje.
- Otra de las hipótesis específicas es que los resultados obtenidos en el cuestionario ACAK, tras la aplicación del método en el aula y

desarrollar nuestra propuesta pedagógica, serán más altos en el G.E. que en el G.C. durante y después del experimento, luego del análisis, comparación e interpretación.

8.5. Variables e indicadores

Dada la naturaleza empírica de nuestra investigación pedagógica, varios de los fenómenos que aquí se estudian vendrán expresados en conceptos científicos o *constructos*, por lo que serán entidades abstractas bien delimitadas y aunque no sean observables de manera empírica, como señala Hayman (2003), resultan especialmente significativos para explicar determinados fenómenos como la motivación, la personalidad y las capacidades de aprendizaje de cada alumno.

Atendiendo al criterio metodológico distinguiremos entre la variable independiente (V.I.), la variable dependiente (V.D.) y otras variables intervinientes según se explica continuación:

Variable independiente; Es el factor que se propone observar y manipular durante esta investigación, es decir el propio Método Kinder, que estará formado por el conjunto de elementos diseñados en el método educativo, para ser presentado a los niños del Primer ciclo de Educación infantil que conforman nuestro grupo experimental.

Variables dependientes; Comprenden el conjunto parámetros sujetos a experimentar modificaciones una vez presentada la variable independiente. En

nuestro estudio, tal y como veremos en aparato a continuación, se corresponde con el propio desarrollo de las habilidades cognitivas del educando estudiado y el aprendizaje producido como consecuencia e influencia del método educativo presentado como variable independiente diseñada para tal fin.

Variables intervinientes: como cabe esperar en un estudio pedagógico como el que presentamos en este estudio, diversos factores al propio experimento podrán influir en los resultados y pueden desvirtuarlos en cierta medida por lo que se ha puesto especial hincapié en reducir al mínimo la posible diferencia de las variables que intervienen durante la presentación del presente estudio entre el grupo de control y el grupo experimental, como por ejemplo factores ambientales, cualificación de los intervinientes en la presentación el desarrollo de la variable dependiente, tiempo al que se somete a los sujetos de los diferentes métodos educativos contemplados, etc.

Queremos mencionar también, que se ha considerado la posibilidad de incluir como variable cualitativa el género (masculino o femenino) de cada niño/a, sin embargo, a pesar de las posibles diferencias entre ambos, se ha considerado que, debido a la edad de ambos grupos (G.C. y G. E.), las diferencias biológicas o fisiológicas no suponían un factor significativo para nuestro estudio. También nos planteamos considerar como variable cuantitativa la edad de los diferentes niños de ambos grupos, no obstante, dado que toda nuestra Muestra será niños de tres años con una diferencia de pocos meses entre sí, no será una variable que quede reflejada como tal en el diseño de la investigación.

8.5.1. Variable independiente

En nuestra investigación, la variable independiente sería la aplicación del Método educativo Kinder y que quedan expresadas a través de las siguientes herramientas y técnicas (ver Capítulo VII):

- Herramientas Kinder de desarrollo cognitivo
- Mindfulness
- Coaching
- Yoga infantil
- Nuevas dinámicas en el aula

La aplicación de la variable independiente nos permitirá analizar y medir los cambios producidos tras la presentación de las mismas en las variables dependientes, tal y como se describe en el siguiente apartado.

8.5.2. Variable dependiente

Nuestra propuesta pedagógica pretende incidir en la adquisición del aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades, expresados a través de las diferentes dimensiones que se proponen el método Kinder en cada una de las Áreas curriculares contempladas en la legislación actual.

Por lo tanto, las variables dependientes que queremos medir reflejarían los cambios producidos en los alumnos como consecuencia de la manipulación de la variable independiente (método Kinder) a través de todas las herramientas desarrolladas en el dicho método. De esta manera podemos definir 12 variables dependientes, tal y como se muestra en la Tabla 7, donde se

muestran las diferentes variables diseñadas para el estudio y su nomenclatura correspondiente.

Tabla 4

Nombre de las variables independientes de nuestra investigación

# variable	Nombre variable	Dimensión	Área
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	ÁREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional	
3	var-a1coporal	Dimensión Motora/corporal	
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual	
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	ÁREA 2: Conocimiento del entorno
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional	
7	var-a2coporal	Dimensión Motora/corporal	
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual	
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	ÁREA 3: Comunicación y representación
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional	
11	var-a3coporal	Dimensión Motora/corporal	
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual	

Fuente: elaboración propia

8.5.3. Operacionalización de las variables

Tal y como hemos visto en apartados anteriores la hipótesis que hemos planteado en este estudio contempla que aquellos alumnos del grupo experimental (G.E.) a quienes se les ha presentado el método educativo propuesto en esta investigación, emplean más eficientemente las estrategias básicas del aprendizaje y desarrollan habilidades cognitivas que aquellos alumnos del grupo de control (G.C.) quienes participan del método educativo tradicional de la escuela infantil de Educando.

Dado que estos criterios no se pueden observar de manera experimental directamente, procederemos a la *operativización* de las variables para encontrar las manifestaciones empíricas que permitan evaluar dicho desempeño en la práctica.

Para ello debemos seleccionar los hechos a partir de los cuales obtendremos los datos que permitan describir el valor de las variables mediante la definición de *indicadores* que nos permitan medir de manera práctica el comportamiento concreto de las variables. Debido a la relevancia de dichos indicadores hemos tratado el proceso de búsqueda y selección de los mismos con la exigencia necesaria para mantener el rigor científico de la presente investigación.

Una vez definida dicha *operativización* de las variables el siguiente desafío en nuestro trabajo ha sido elaborar técnicas de *medición* precisas que nos permitan determinar y posteriormente recoger los datos empíricos necesarios para proceder al estudio necesario de los mismos.

Para elaborar dichas técnicas de medición se ha consultado con diferentes expertos en la materia como maestros de educación infantil, educadores, directores de escuelas infantiles y psicopedagogos tal y como veremos posteriormente en la presente investigación, con el fin de establecer los criterios que queremos medir y poder analizar de manera empírica los resultados de nuestro estudio.

Se han tenido en cuenta el criterio pedagógico de profesionales del sector con más de 30 años de experiencia, además de profesionales más *junior* que en todo caso contaban con formación universitaria más reciente para entre otras cosas ver si existía alguna diferencia de criterio entre ambas opiniones para determinar los aspectos concretos que se van a medir durante el desarrollo del experimento.

Una de las técnicas de medición empleadas ha sido el uso de escalas que nos han permitido reflejar una conducta, destreza o fenómeno observado dentro de un continuo de valores que admiten un punto inicial y otro final y a los que les hemos asignado una escala de 0 a 5, siendo el 0 el valor asignado cuando no se producía o manifestaba el fenómeno que se pretendía observar (ver apartado de Técnicas e instrumentos del Capítulo IX).

De igual forma se han considerados imprescindibles para que información reunida sea objetiva los criterios de *fiabilidad* y *validez*. Como *fiabilidad* entendemos, tal y como nos señala Carrasco (2000), la capacidad de las personas que participan en las mediciones realizadas de discriminar de forma constante entre un valor y otro, para poder confiar en dicha escala y en los resultados obtenidos. Por otra parte, la *validez* indica hasta qué punto la escala que hemos construido mide realmente las cualidades que se pretenden estudiar y que afirman medir, tomando en consideración los posibles errores de medición de la misma.

Dado que en el experimento han participado con nosotros maestros de la escuela infantil Educando en sendos grupos experimental y de control, se han

diseñado encuentros en los que se garantizará en la medida de lo posible los criterios empleados para asignar dichos valores, recurriendo a casos y experiencias conocidas por todos los integrantes con la finalidad de establecer un consenso general de cómo valorar y aplicar dichas puntuaciones independientemente del grupo al que el maestro fuese asignado (C.G. o C.E.).

Para la elaboración de la presente investigación se han tenido en consideración varios tipos de diferentes escalas que podríamos utilizar y cuál sería la que más ajustada a las necesidades concretas de nuestro estudio, como escalas nominales, ordinales, de intervalos iguales o de razones.

La escala nominal no permite establecer ninguna jerarquía y por lo tanto no se puede establecer ningún ordenamiento, simplemente una equivalencia entre las categorías consideradas con respecto a los diferentes puntos que asuma variable por lo que quedar reducida estudios estadísticos más simples, razón por la cual se ha descartado el uso de esta escala.

En un primer momento se consideró optar escala ordinal ya que nos permitía indicar el lugar que cada elemento ocuparía dentro una relación ordenada según el grado que cada alumno manifieste en cada característica sujeta a estudio. De esta manera se establece una gradación entre uno y otro valor de la escala de tal modo que cada uno de los elementos es mayor el precedente y menor que el siguiente, aunque al no dejar claro cuál es la distancia entre ambos, ésta queda en determinada y limita en gran medida las posibilidades de analizar los resultados obtenidos con los instrumentos estadísticos que se desean emplear en este estudio.

Las escalas de intervalos iguales sin embargo además de mantener un ordenamiento interno entre ellas poseen equivalencia entre categorías y la distancia entre los intervalos está claramente definida por lo que con los datos agrupados en escalas por intervalos, según señala Carrasco (2000) se pueden calcular muchos estadísticos como la Media aritmética, desviación típica o coeficiente de correlación de Pearson, tal y como se desarrolla en el Capítulo X de esta investigación.

Sin embargo, una de las mayores limitaciones de las escalas intervalos es que no existe un valor cero y en nuestro caso se hace necesario puede recoger un valor en el que no se muestre o no se manifieste un comportamiento concreto por parte del alumno, razón por la cual las escalas intervalos iguales no es el mejor instrumento de información en nuestro estudio. Las escalas de cocientes o de razones por otra parte, mantienen todas las propiedades de las escalas intervalos además de contemplar la existencia del valor cero, con lo que se posibilitan las operaciones aritméticas como la obtención de razones o cocientes, por lo que finalmente utilizaremos **escalas de cociente o de razones**.

Para la elaboración de dichas escalas, se ha considerado que los intervalos marcados sean mutuamente excluyentes de modo que cada dato recogido sólo puede ser incluido en una las categorías. De la misma manera y con la finalidad de que la escala sea lo más exhaustiva posible, se ha diseñado de tal manera que puedan ubicarse todos los posibles valores que se pretendan medir de la variable.

Con la utilización de dicha escala llegaremos a evaluar el comportamiento de los alumnos en los diferentes ejercicios que se presenten durante nuestro trabajo en ambos grupos de control y experimental y analizar el comportamiento que sigue cada indicador. Posteriormente para medir claramente la variable, sumaremos los indicadores en forma ponderada, obteniendo un valor total el cual denominaremos *índice* y que explique de manera empírica los comportamientos y problemas objetos de esta investigación.

Capítulo IX.

Diseño de la investigación

Entendemos el objeto del diseño la investigación tiene que ser realizado de tal manera que el modelo desarrollado tenga la finalidad de ser analizado y los datos puedan ser contrastados entre sí. Por lo tanto, las acciones realizadas en el trabajo de campo se han secuenciado de tal manera que existiesen tiempos específicos para la recogida de información de las acciones llevaras a cabo, con las herramientas diseñadas para tal fin.

En nuestro diseño del trabajo de campo, se definen los criterios concretos para las observaciones que se han de realizar y los datos pertinentes para llegar hasta la comprobación posterior, constituyendo de esta manera un método específico en el que se incluyen una serie de actividades sucesivas y organizadas que han sido adaptadas a nuestra investigación. Como parte de nuestro diseño de la investigación, se han indicado las pruebas específicas que se efectuarían en el aula y las técnicas utilizadas para recopilar y analizar los datos recogidos de nuestro trabajo.

Previamente al desarrollo concreto del trabajo de campo en la escuela infantil donde se desarrolla nuestra investigación, se han realizado entrevistas *semi-estructuradas* a profesores y a expertos en Educación infantil en California y en España desde el año 2012 hasta el 2015 para recoger las opiniones y comentarios que serían considerados para la elaboración de nuestra propuesta

pedagógica. Se trataba de comprender la situación actual de la escuela infantil, conocer las medidas que se estaban llevando a cabo en el aula, detectar las posibles salidas de desarrollo y crear un espacio para los educadores pudieran expresar sus inquietudes.

Como ya comentamos antes, se organizó un encuentro entre varios educadores y profesionales de la Educación durante el fin de semana del 10 al 12 de julio de 2015, para concretar los objetivos concretos que el método debería incluir y diseñar las herramientas educativas que podríamos en práctica.

Durante este fin de semana se determinaron cuáles serían las líneas generales de actuación, los elementos que el método debería incluir para dar respuesta de manera integral a las que se consideraban necesidades actuales del educando. Del mismo modo, se desarrolló parte del diseño de las nuevas herramientas y técnicas concretas para llevar a cabo durante el desarrollo de la investigación.

Además, ese fin de semana con la participación de la directora general y la directora educativa del centro, determinamos cuál sería el aula que participaría en la investigación como grupo experimental y cuál lo haría como grupo de control. En el apartado 9.2.4 sobre la validación del instrumento, veremos más sobre este proceso de asignación de grupos.

Una vez de determinados los objetivos y las líneas generales que se desarrollarían en nuestro método educativo y habiendo asignados los grupos,

quedaba pendiente facilitar la formación necesaria a los educadores que participarían del grupo experimental, dado que la propuesta pedagógica que iba a desarrollar incluía nuevas técnicas y herramientas con las que los educadores no estaban familiarizados, como Yoga, Mindfulness, Coaching y nuevas dinámicas para desarrollar aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades.

Después de plantearnos varias opciones, tales como la formación en estas técnicas durante los días de diario fuera del horario escolar o durante las horas de descanso de las educadoras, se decidió a petición suya que lo más fácil y práctico sería organizar otro evento durante el siguiente fin de semana para llevar acabo toda esta formación. Las profesoras se mostraron muy contentas y motivadas para ello, por lo que decidimos que esta podría ser una buena solución para facilitarles los recursos que serían necesarios empleados durante el trabajo de campo el grupo experimental y organizamos dicho encuentro el fin de semana del 10 al 12 de julio de 2015. Para evitar posibles contaminaciones entre ambos grupos, se decidió que el grupo de control no participaría de esta formación, dado que podrían utilizar de manera inconsciente algunos de estos nuevos recursos en dicho grupo y esto podría afectar a la lectura e interpretación correcta de los resultados.

Con mucha motivación e ilusión, tras muchas horas de trabajo para desarrollar las nuevas técnicas y herramientas metodológicas, en septiembre de 2015 comenzamos nuestro trabajo de campo en la escuela Educando.

9.1. Secuenciación del estudio

Lo primero que consideramos oportuno hacer, fue realizar una serie de pruebas y test para comprobar la posible equivalencia de los grupos (ver anexo 6). Aunque ambos grupos estaban formados por niños de la misma edad y la distribución de los mismos y las diferentes aulas fue asignado de manera aleatoria, como veremos en apartado validación del instrumento, entendíamos que era necesario realizar dicho estudio y asegurarnos que ambos grupos presentaban unos resultados parecidos o equivalentes para poder realizar el estudio de la manera más precisa posible. Los resultados se muestran en el Capítulo X, en el apartado de análisis de datos e interpretación de datos.

Otra premisa fundamental que consideramos importante para el desarrollo investigación y para que los resultados pudieran ser concluyentes, era que la presentación del método educativo propuesto estuviese presente durante todo el curso escolar, dado que especialmente Educación infantil existe una gran estacionalidad metodológica y operativa, como el período adaptación del niño al inicio del curso, etc., por lo que se determinó que para obtener resultados concluyentes y válidos, el programa se debería desarrollar durante el curso completo.

Otra medida que quisimos tomar en el proceso de investigación, fue poner especial atención en la variable profesor, dado que entendemos que diferentes educadores pueden tener diferentes actitudes y aptitudes, por lo que nos preguntamos en qué medida la diferente personalidad del educador podría afectar a los resultados del método. Tal y como nos manifestaba la directora de la escuela, hay maestras que mantienen un nivel de energía más

alto en la clase que otras, educadoras que muestra una actitud más dada a cantar el aula, a bailar con los niños y sin lugar a dudas, a pesar de que la escuela infantil mantenga una línea metodológica determinada, la personalidad del educador es un factor a considerar sobre los resultados.

Por ello como medida preventiva sobre este posible fenómeno, se decidió dividir el curso escolar en dos periodos. El primer período sería desde el mes de septiembre hasta el mes de febrero y habría una educadora en el grupo de control y otra en el grupo experimental. El segundo ciclo o periodo sería desde el mes de febrero hasta el mes de junio y las maestras tanto del grupo de control, como grupo experimental serían una tercera y cuarta educadora para de esta manera, es decir a mitad del curso escolar, ambos grupos cambiarían de educadora, sin permutarse entre sí para evitar interferencias, especialmente de la educadora que había estado el primer periodo con el grupo experimental y que probablemente podría introducir algunas de las nuevas técnicas aprendidas en el grupo de control, incluso de manera no intencionada. Podemos ver este cambio de educador de manera más gráfica en la tabla 5 que se adjunta en este apartado.

Por lo tanto, el curso escolar quedaría dividido en dos periodos. Antes de comenzar el primer periodo, la educadora 1 realizaría los test al grupo de control y la educadora 2 realizaría los test al grupo experimental. Una vez finalizado ese periodo, es decir en el mes de febrero, ambas educadoras volverían a realizar de nuevo los test para poder recoger información y someterla a un primer análisis.

Al comienzo del segundo periodo, es decir también en la segunda semana febrero, la tercera y la cuarta educadora realizarían sendos test al grupo de control y experimental para recoger sus propias medidas. En este punto del curso y según planteamos en nuestra hipótesis, es de esperar algún cambio en los resultados de ambos grupos, tras la presentación de la variable independiente (método Kinder) en el grupo experimental, por lo tanto, ya no se busca ni se pretende que los grupos sean equiparables antes de comenzar el segundo periodo.

Al finalizar el curso el mes de junio, las educadoras volverán a pasar los mismos test para recoger información sobre la evolución pedagógica y de las otras áreas estudiadas en ambos grupos.

Estas ocho grandes mediciones, en los dos periodos y en ambos grupos, serán complementarias a los todos registros semanales que irán tomando a lo largo de todo el curso escolar.

Con toda esta información ya tendríamos datos suficientes para someter análisis toda la investigación. No obstante, se ha querido diseñar el método un tercer periodo, de manera complementaria a todos los registros anteriores.

Este último periodo se desarrollará durante el mes de julio. El currículo educativo de la escuela infantil Educando, comprende desde el mes de septiembre hasta el mes de junio. Durante el mes de julio se lleva acabo lo que centro denominada "campamento de verano" y durante este mes las actividades diarias en el aula son diferentes al resto del curso académico.

Como su nombre indica, es una actividad de verano y está fuera del proyecto educativo del curso escolar y de los objetivos pedagógicos del mismo.

Hemos querido participar en este campamento de verano, para analizar el comportamiento de los niños sin la presencia de la variable independiente (método Kinder) y permitiendo que los niños desarrollan las mismas actividades del campamento de verano en ambos grupos.

Uno de los objetivos de nuestra propuesta pedagógica, es dotar al niño de herramientas y recursos para su gestión emocional, desarrollo del aprendizaje y habilidad para adquirir nuevos conocimientos. Este último periodo nos da la oportunidad de investigar si el método ha proporcionado al niño los recursos suficientes durante el curso escolar, para que él mismo pueda seguir utilizando estas estrategias y herramientas en años posteriores de su vida académica, incluso en otras escuelas donde no se desarrollen estas técnicas e instrumentos de nuestra propuesta pedagógica y la puesta en práctica del método Kinder.

Para poder recoger esta información, las educadoras del campamento de verano realizarán un test a los niños el día 1 de julio, donde se registrarán las competencias de los niños en diferentes Áreas, así como otros componentes de su desarrollo evolutivo y posteriormente realizarán otra medida el 31 de julio a la finalización de dicho campamento de verano. Se analizarán ambos test para comprobar si existe una diferencia en el aprendizaje y desarrollo de habilidades entre ambos grupos sin la presencia de la variable independiente.

Podemos ver esta secuenciación de los diferentes registros en la siguiente tabla 8, donde se especifica qué acciones se han llevado a cabo en cada momento de la investigación, para los grupos de control y experimental.

Tabla 5

Secuenciación de la investigación de ambos grupos y datos recogidos

Período	Grupo Control	Grupo Experimental	Datos
3-5 julio 2015	Todos los educadores Selección del grupo	Todos los educadores Selección del grupo	Se elaboran objetivos Se establece G.C y G.E.
10-2 julio 2015	No participa	Formación de personal	Diseño de herramientas. Formación en nuevas habilidades y técnicas.
1ª semana septiembre 2015	Medidas Pre-test Educadora 1	Medidas Pre-test Educadora 2	Se comprueba equivalencia de grupos
Sept - Febrero	No presentación V.I.	Presentación V.I.	Desarrollo programa I
1ª semana febrero 2016	Medidas Post-test Educadora 1	Medidas Post Test Educadora 2	Recogida datos
2ª semana febrero 2016	Medidas Pre-test Educadora 3	Medidas Pre-test Educadora 4	Cambia educadora para evitar interferencias y sesgos
Febrero- junio	No V.I.	Presentación V.I.	Desarrollo programa II
Junio 2016	Medidas Post-Test Educadoras 1 y 3	Medidas Post-Test Educadoras 2 y 4	Recogida datos
Campamento verano 1 junio	Media Pre-test Educadora verano 5	Media Pre-test Educadora verano 6	Medidas de grupos
Campamento verano 15 jun – 30 julio	No VI – no hay intervención	No VI – no hay intervención	Desarrollo campamento verano
Campamento verano 30 julio	Media Post-Test Educadora verano 5	Media Post-Test Educadora verano 6	Cómo han avanzado ambos grupos después del método

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Posteriormente al desarrollo del trabajo de campo durante el curso escolar, se procedió a la recopilación de todos los datos recogidos en los test,

las evaluaciones, las entrevistas, etc., para proceder al correspondiente análisis de toda la información recogida durante toda esta etapa de la investigación.

9.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para poder acercarnos a los fenómenos que se pretenden estudiar y poder obtener la información necesaria para proceder posteriormente al análisis es necesario elaborar determinados instrumentos que nos permitan recoger y ordenar estos datos sobre todo lo observado sobre el comportamiento de los alumnos del centro de Educación infantil, como el diseño de test, cuestionarios, entrevistas, etc.

En nuestra primera toma de contacto con ambos grupos procedemos a la recolección de datos primarios para poder acercarnos a la realidad empírica de nuestro estudio. Para ello desarrollaremos técnicas como los test, cuestionarios, entrevistas, observación no participante y otras técnicas e instrumentos.

Se ha optado por un diseño mixto al incorporar datos recogidos en los cuestionarios de manera cuantitativa y por otra parte se han hecho varios grupos de discusión, como ya comentamos en el apartado del diseño del método, entrevistas de carácter cualitativo y otros recursos, con el fin de aportar toda la información que se ha considerado relevante para nuestra investigación. Se pretende de esta manera, aprovechar las ventajas que ofrece usar dos enfoques metodológicos diferentes, el cualitativo y el cuantitativo, para estudiar la realidad desde su inherente pluralidad, trabajando con estrategias,

instrumentos y técnicas adecuadas utilizando instrumentos con coherencia interna (Greene, 2007) que aporten a la investigación información relevante

9.2.1. Entrevistas y grupos de discusión

Como se ha comentado anteriormente, de manera complementaria al cuestionario, se han realizado entrevistas y grupos de discusión para compensar los posibles sesgos o limitaciones que pudieran presentar los educadores que realizaban las evaluaciones de los diferentes ítems del cuestionario. Los *grupos de discusión* se han diseñado de manera ordenada para dar respuesta a las diferentes cuestiones sobre la investigación, como la relación con las variables, las categorías, los sucesos y los diferentes acontecimientos que se iban produciendo durante el trascurso del trabajo de campo, procurando generar un espacio abierto y permisivo para que se pudieran atender las necesidades de cada momento y poder desarrollar de manera constructiva elementos de desarrollo a los diferentes desafíos durante la investigación.

Estos grupos de investigación se han realizado en dos encuentros de fin de semana, tal y como ya viéramos previamente, además de otros varios foros que se organizaron en los centros donde estábamos desarrollando nuestro método educativo propuesto.

Para que estas dinámicas de grupo funcionaran de manera efectiva, se atendieron a las características que según Báez (2007) son necesarias para que el instrumento aporte información significativa para nuestra investigación. Entre estas características destacamos las siguientes:

- Grupo abierto. Mantener una actitud donde todas las opiniones puedan ser expresadas.
- Intercambio. Estableciendo un foro de debate donde cada participante argumente sus ideas, opiniones y pueda refutar o debatir otros puntos de vista.
- No dirigido. Se respetan los tiempos de cada uno para expresarse con libertad, pudiendo intervenir cada momento que los integrantes consideraran oportuno. El investigador participa como moderador sin censurar comentarios, ni forzar la conversación en una dirección concreta.
- Pragmático. Desarrollando aspectos del trabajo de campo que se estuvieran manifestando durante la investigación y proponer respuestas a los diferentes desafíos metodológicos.

Durante estos encuentros se extrajo información muy significativa e información para poder hacer los ajustes necesarios a la investigación que se desarrollaban y exponían durante estos encuentros.

Estos grupos de discusión se han complementado con el desarrollo de *entrevistas* personales a los educadores, directores de escuela, psicopedagogos y otros expertos educativos para recoger otros inputs significativos para nuestra investigación.

También hemos utilizado la entrevista como recurso para incorporar las opiniones de los padres de los alumnos con el objetivo de hacernos eco de sus ideas sobre las necesidades que a su criterio debería recoger el método,

además de determinadas reseñas sobre los comportamientos y actitudes de los alumnos en ambos grupos experimental y control.

La entrevista ha constituido una de las principales herramientas o instrumentos para recoger los diferentes criterios de todos los participantes en la investigación, porque ofrece la posibilidad de recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otro modo no estarían al alcance del investigador (Cea, 2001).

A través de un formato de entrevista *semi-estructurada*, conservando un grado de apertura y flexibilidad que nos permitieran adaptarlos a la naturaleza de la persona entrevistada, bien fueran educadores, expertos en el área de Educación infantil, padres de los niños del centro o parte del equipo directivo del centro.

Se ha pretendido no condicionar las entrevistas con nuestras intervenciones, para lo cual hemos dejado al margen las opiniones personales que en alguna ocasión hubiésemos querido formular sobre los ítems que se habían diseñado. Para ello se procuraba que fuesen los entrevistados los que fueran tomando cierta profundidad en el tema en cuestión formulando la pregunta desde diferentes ángulos y basándonos en nuestra experiencia como coach, se han utilizado técnicas de coaching para recopilar información sin incidir en las opiniones y valoraciones de los entrevistados para garantizar que las entrevistas nos dieran más detalles relevantes para nuestra investigación.

En ocasiones era necesario reconducir la entrevista para centrar el tema que queríamos estudiar dado que se ha detectado que los entrevistados querían compartir innumerables ideas que, de alguna manera, podrían no ser relevantes para nuestro estudio. Esto nos ha llamado la atención significativamente porque no solamente se notaba las ganas de colaborar con la investigación de nuestros entrevistados, sino que hacía palpable la necesidad de cada uno de ellos de expresar los cambios que les gustaría ver materializados en el ámbito educativo infantil, lo cual no hacía más que reforzar nuestro interés por el presente estudio y materializar todas estas inquietudes en un método que diera respuesta a sus inquietudes.

Uno de los principales inconvenientes residía en la alta probabilidad de que los entrevistados nos dieran una retroalimentación de los hechos de manera muy subjetiva, por lo que se ha procurado establecer una entrevista que favorezca la exploración por parte de los entrevistados y que pudieran contrastar sus opiniones con el posible contexto general objeto de estudio en dichas entrevistas.

En cuanto a los familiares entrevistados se les solicitó mediante email su colaboración a la investigación y de manera voluntaria, algunos de ellos se ofrecieron a participar con nosotros y pudimos tener bastantes entrevistas con ellos, gracias a las cuales hemos podido recoger de una manera más estructurada sus inquietudes, las ventajas del método que la escuela estaba llevando a cabo, cuáles según su criterio podrían ser las áreas de mejora y que elementos les gustaría incorporar al día a día de sus hijos en la escuela, de esta

manera quedaba de manifiesto la dirección que les gustaría que nuestro método educativo reflejara en el aula.

En todo momento se ha mantenido una relación con los entrevistados de la manera más abierta y honesta posible, permitiendo que las entrevistas se desarrollaran en un entorno de confianza mutua sobre el proceso.

Las entrevistas han resultado ser una técnica de gran valor para obtener la información que deseábamos, porque nos proporcionaban datos relativos a la conducta de los sujetos que de otra manera era difícil observar y registrar desde fuera.

Además de las entrevistas y cuestionarios, con una estructura menos organizada se han mantenido numerosas *conversaciones informales* a lo largo de todo el periodo de investigación con profesores, educadores, expertos en Educación infantil, pedagogos, psicólogos, expertos en Coaching, Yoga, Mindfulness, etc., donde cada uno expresaba de forma libre y sin estructura formal sus opiniones y aportaciones a la investigación.

Muchas de estas conversaciones han supuesto información muy importante para el diseño de nuestro trabajo y para la elaboración y desarrollo del método educativo que hemos estudiado.

9.2.2. La observación no participante

Dentro de las técnicas de recogida de datos de nuestro proceso de investigación, la observación no participante resulta especialmente interesante dado que trabajamos con alumnos de 3 años y como ya hemos visto, nuestro método educativo da especial interés a las dinámicas menos directivas por parte del educador o maestro, por lo que esta técnica de recogida de datos es fundamental para el correcto desarrollo de las dinámicas propuestas.

La observación en el aula ha sido una decisión metodológica que nos ha facilitado la obtención de datos tremendamente significativos para nuestra investigación y se ha convertido en una estrategia de recogida de información fundamental para nuestro estudio.

Se han desarrollado criterios y herramientas de recogida de datos para que la observación no participante en el grupo de control y el grupo experimental sean equivalentes con el objetivo de eliminar en la medida de lo posible la subjetividad propia del observador. Una de las principales críticas a la observación no participante, es que la propia presencia del observador puede provocar una alteración o modificación en la conducta de los alumnos, pero dado que esta será la misma en ambos grupos podemos presuponer que dicha posible influencia y por lo tanto posible distorsión sea la misma en ambos grupos por lo que se hace factible la interpretación de las posibles diferencias recogidas en ambos.

En la observación que se ha realizado hemos participado diferentes observadores. Por una parte, los propios educadores y profesores de las aulas

del grupo experimental y grupo de control quienes observaban y anotaban los fenómenos observados relativos a nuestro estudio de manera diaria y semanal. Se les ha facilitado herramientas de recogida de información para que pudieran dejar constancia de pequeñas actitudes y aptitudes de manera diaria y otra herramienta más detallada para dejar constancia semanalmente de todas estas observaciones. Al menos una o dos veces a la semana, nos hemos reunido con los educadores para recoger estas observaciones y completar el registro de observaciones semanales de ambos grupos, además de recoger cualquier otra información relevante que los educadores desearan compartir y reflejar en nuestra investigación.

En todo momento hemos mantenido una actitud receptiva y abierta para saber qué era importante observar y determinar si el instrumento de recogida de información daba respuesta a los comportamientos que los educadores querían observar y registrar. La actitud colaborativa de todas las personas que han participado en la investigación ha sido fundamental para el desarrollo exitoso de la misma.

9.2.3. Cuestionarios

Para seguir recopilando la información necesaria para nuestro estudio, además hemos utilizado la técnica del cuestionario, seleccionando los ítems que se han considerado más relevantes para nuestro estudio. La elaboración del cuestionario en sí, es un proceso complejo y delicado puesto que debe ser realizado con la mayor perfección posible para determinar los ítems e indicadores que capten de manera fiel y expresen de manera correcta los

aspectos más significativos de la relación entre nuestro enfoque pedagógico de estudio y la realidad observada, así como sus problemas y psicológicos (Sierra, 2013). Por consiguiente, se ha cuidado el proceso de elaboración de estos criterios esenciales, de tal manera que se atendieran las diferentes dimensiones que recoge el método Kinder, las diferentes Áreas pedagógicas establecidas por la legislación que ya hemos visto en el Capítulo II y que además satisfaga las necesidades e inquietudes de maestros, padres de los alumnos y resto del equipo educativo, para lo cual se ha seguido un proceso ordenado, tal y como podemos ver en la Figura 12.

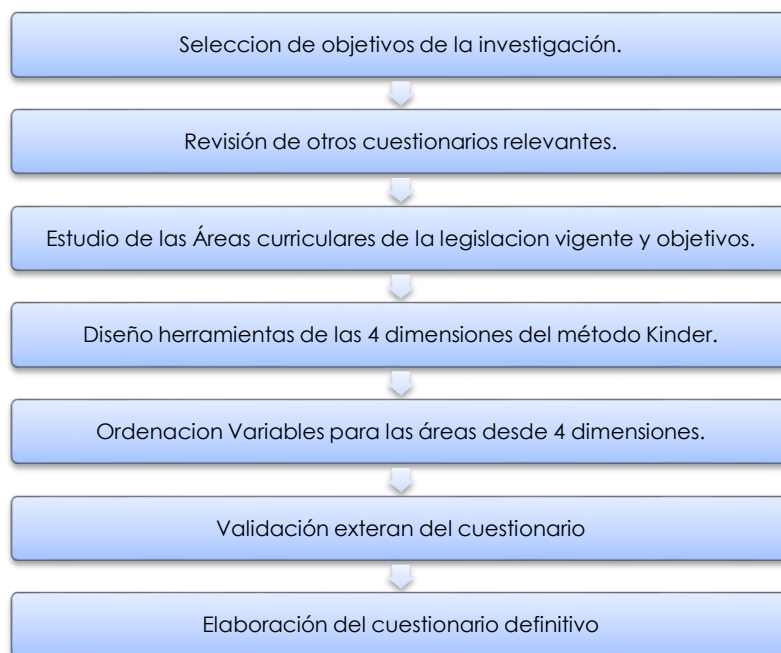


Figura 12: Proceso de la investigación
 Fuente: Elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

En un primer momento se pretendía utilizar alguno de los cuestionarios estándar, como los instrumentos de recogida de datos de Bisquerra (2000) o Briones (2008), sin embargo, ninguno de estos se ajustaba a nuestras

necesidades y expectativas dado que nuestra propuesta pedagógica es algo innovador y no se han encontrado herramientas previas que consigan relacionar los criterios de investigación de este estudio, por lo que se decidió diseñar un instrumento *ad hoc* para recoger información sobre la realidad que queríamos observar y analizar.

Como resultado se diseñó el primer cuestionario que contenía algunas preguntas de carácter general sobre cuestiones como el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en el educando, distribuidas según algunas variables y en una escala valorativa tipo escala *Likert*, la cual a diferencia de las preguntas dicotómicas con respuesta sí/no, nos permite medir actitudes o grado en el que se presenta cualquier valor que recoja el cuestionario. En nuestro caso eran números del 1 al 5, de la siguiente manera:

1= Nada	2= Poco	3= A veces	4= Bastante	5= Del todo
---------	---------	------------	-------------	-------------

A través de este cuestionario se buscaba que los educadores y pedagogos pudiesen indicar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con los diferentes ítems del primer cuestionario que proponíamos.

9.2.4 Validación del instrumento del cuestionario

Una vez recogidos los resultados y tras escuchar las opiniones al respecto de la organización del cuestionario, nos dimos cuenta de la necesidad de realizar algunos cambios y ajustes en la distribución de los ítems para que, por una parte fuera más explícito y por lo tanto más fácil de ajustar los parámetros y por otra parte estructurar el cuestionario de tal manera que pudiese relacionar

las tres Áreas curriculares de las legislación vigente (Ley 2/2006) con las cuatro dimensiones de aproximación al niño que se establecen el método Kinder.

A partir de esta nueva versión procedimos a confirmar la validez del cuestionario a través de un grupo de 12 expertos, distribuidos de la siguiente manera:

- 2 Educadoras con Grado Superior en Educación infantil.
- 6 Maestras en Educación infantil.
- 1 Psicopedagogo.
- 3 Directores de Escuelas infantiles.

Cada uno de estos los expertos, recibió el cuestionario junto con la propuesta de la investigación para que pudiesen entender cuál era la naturaleza de los fenómenos que se pretendían estudiar. Además, cada uno de ellos recibió un formulario para que pudiesen establecer si los ítems de las diferentes dimensiones daban respuesta a cada una de las áreas, atendiendo a criterios de pertenencia y relevancia, además de un espacio donde podían aportar cualquier tipo de información adicional o sugerir cualquier modificación.

Tabla 6

Instrumento validación del cuestionario ACAK por expertos educativos

Variable	Pertenencia	Relevancia	Observaciones
#1			
#2			
#3			
#...			

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Cuando recogimos todas las valoraciones de cada uno de los expertos, se decidió retirar todas aquellas variables en las cuales la suma de la puntuación obtenida en *pertenencia* y *relevancia* fuese inferior a ocho puntos. Consecuentemente se retiraron 37 ítems y se reasignaron 13 cuestiones a diferentes categorías (Áreas curriculares).

Tabla 7

Resultados de la validación del cuestionario ACAK

	# de casos <8 puntos	Resultado
Pertenencia+ Relevancia	37	Eliminación ítem
Observaciones	13	Reasignación de Área

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Finalmente llegamos a la versión final del instrumento una vez mejorado y optimizado según los criterios de los expertos y quedó diseñado el cuestionario al cual pasamos a denominar: *Análisis de las competencias y aprendizajes Kinder (ACAK)*.

El cuestionario ACAK consigue relacionar las tres Áreas curriculares de la legislación vigente del Primer Ciclo de Educación infantil, con cada una de las cuatro dimensiones del niño que contempla la metodología Kinder, es decir dimensión mental-cognitiva, emocional, motora-corporal, y ética-espiritual.

De esta manera, para cada área, se establecen un total de 10 ítems por cada dimensión, es decir un total de 40 ítems por cada área. Por consiguiente,

las tres diferentes Áreas curriculares constituyen un total de 120 ítems de evaluación.

Para determinar cada una de las valoraciones de cada ítem y conseguir unificar criterios entre varios educadores, se han realizado encuentros entre los diferentes educadores para determinar cómo asignar determinada puntuación a cada uno de los ítems, de tal manera que pudiese haber consenso de criterio y que las puntuaciones fueran realizadas atendiendo a los mismos baremos tanto en grupo de control, como grupo experimental.

Se determinó que se utilizaría también una escala valorativa tipo Likert, la cual como ya mencionáramos previamente, permite medir actitudes o grado en el que se presenta cualquier valor que recoja el cuestionario. Los expertos determinaron que se utilizaría valores de del 1 al 5, distribuidos de la siguiente manera:

1= Nada	2= Poco	3= A veces	4= Bastante	5= Del todo
---------	---------	------------	-------------	-------------

Cuando al niño se le presentaba un total de 10 veces el estímulo que podría dar la respuesta a cada comportamiento o ítem que se pretende medir, si se confirmaba el comportamiento o se manifestaba el conocimiento entre 9 y 10 veces, se le asignaba una puntuación de valor 5. Si lo hacía entre 7 y 8, la puntuación sería de 4 (Tabla 8) y así sucesivamente de manera decreciente.

Tabla 8*Criterios de validación del cuestionario ACAK*

#veces que se presenta el estímulo	#veces que se responde positivamente al estímulo	Valor asignado	Nombre Valor
10	0	0	Nada
	1-3	2	Poco
	4-6	3	A veces
	7-8	4	Bastante
	9-10	5	Del todo

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

De esta manera se estableció un criterio unificado de valoración para cada ítem que recoge el cuestionario y los educadores podrían evaluar cada uno de ellos según una estandarización determinada por la propia herramienta. Cada valoración de cada ítem iría reflejado a la derecha del formulario que se les facilitó a los educadores, para cada uno de los niños de ambos grupos de la investigación. Los criterios que hemos visto y la configuración de la herramienta de recogida de datos quedaba como podemos ver a continuación en las Tablas 9, 10 y 11, clasificadas según el área del Currículo oficial al que atiendan.

Tabla 9
Cuestionario ACAK del Área 1

Dimensión Cognitiva/mental	Valores
Reconoce y nombra las partes fundamentales de su cuerpo	
Identifica algunos detalles externos de las partes de su cuerpo	
Observa la realidad que le rodea y diferencia colores y formas	
Distingue diferentes ruidos y melodías, y es capaz de reproducirlas	
Conoce su posición en el entorno: delante/detrás-encima/debajo	
Sabe lo que es la basura y comprende la necesidad de recogerla	
Comprende y acepta las normas que requiere el juego físico	
Comprende las diferentes situaciones en la vida cotidiana	
Sabe que es importante alimentarse y va adquiriendo hábitos en la mesa	
Utiliza de forma básica los utensilios de la comida	
Dimensión Emocional	Valores
Nombra sensaciones básicas (sed, hambre, frío, cansancio, dolor,...)	
Percibe las diferencias del sonido suave-fuerte, ruido-silencio,...	
Sabe reconocerse a disgusto o a gusto	
Distingue sentimientos y emociones: enfadado-contento, miedo, cariño,...	
Actitud positiva frente a las manifestaciones afectivas de los demás	
Disfruta con el ejercicio físico	
Va adquiriendo hábitos de trabajo: esfuerzo, orden, limpieza,...	
Expresa malestar y pide ayuda cuando se encuentra mal	
Participa en actividades y acepta la participación de los demás	
Es capaz de elegir	
Dimensión Motora/corporal	Valores
Conoce su cuerpo globalmente y es capaz de imitar posturas	
Se lava las manos y la cara correctamente	
Discrimina olores básicos agradables y desagradables	
Discrimina sabores básicos agradables y desagradables	
Percibe sensaciones de calor-frío, suave-áspero, blando-duro	
Distingue el movimiento y el reposo	
Va adquiriendo los hábitos necesarios de sueño y descanso	
Sitúa su cuerpo en posiciones: de pie, sentado, agachado, tumbado	
Camina, corre y salta con naturalidad	
Buenos hábitos de salud: juega, pasea, se alimenta bien, descanso	
Dimensión Ética/ espiritual	Valores
Tiene un nivel adecuado de autoestima	
Acepta a los demás como son	
Se acepta a sí mismo	
Valora y cuida su propio cuerpo	
Confía en sus posibilidades de acción	
Acepta y asume las normas de comportamiento	
Es capaz de ayudar a los demás	
Necesidad de estar limpio y valora esa necesidad	
Es capaz de evitar las situaciones y actividades de peligro	
Colabora en la limpieza y el orden de los espacios que utiliza	

Tabla 10

Cuestionario ACAK, del Área 2

Dimensión cognitiva/mental	Valores
Reconoce algunos atributos de las cosas: forma, color, tamaño	
Nombra y conoce el uso de algunos aparatos de uso cotidiano	
Ordena 3 o 4 elementos por tamaño, altura, gradación de color	
Cuenta y compara cantidades de elementos: más que, menos que...	
Comprende los conceptos temporales: antes-después	
Conoce algunas figuras básicas	
Reconoce y nombra algunos animales de lugares lejanos a su entorno	
Conoce y nombra algunas profesiones	
Conoce algunos medios de transporte	
Nombra los días de la semana	
Dimensión Emocional	Valores
Se interesa y disfruta con los juegos y actividades numéricas	
Se responsabiliza y disfruta del cuidado de animales y plantas	
Disfruta con las actividades en la naturaleza	
Actitud adecuada de comportamiento a distintas situaciones de la vida	
Tiene interés por participar en las tareas del aula	
Participa en las celebraciones, asambleas y actividades colectivas	
Comparte los objetos y materiales con agrado	
Comprende algunas acciones aditivas	
Conoce y nombra a los miembros cercanos de su familia	
Conoce y nombra seres vivos de su entorno (animales y plantas)	
Dimensión Motora/corporal	Valores
Sitúa correctamente una parte de su cuerpo	
Es capaz de describir básicamente la posición de un objeto en el espacio	
Conoce su clase y los espacios comunes	
Se desenvuelve en el aula con soltura	
Distingue periodos de actividad (mañana-tarde, comida, recreos)	
Es capaz de elegir un espacio de trabajo	
Comprende las diferencias que existen entre las personas de la clase	
Utiliza correctamente objetos del aseo, la comida y el vestido	
Muestra cuidado y respeto hacia las cosas de la casa y del colegio	
Reconoce semejanzas o diferencias entre personas (más alto, más mayor)	
Dimensión Ética/ espiritual	Valores
Gusto por explorar las relaciones entre las cosas	
Comprende la necesidad de medir	
Se interesa por el uso del reloj	
Comprende algunas particiones del espacio respecto a sí mismo	
Valora a los animales y plantas	
Siente curiosidad y respeto por los seres vivos	
Se identifica como miembro de una familia	
Comprende y valora el cariño de su familia	
Acepta las reglas de convivencia y del juego	
Respeto con agrado los diferentes momentos del día	

Tabla 11
Cuestionario ACAK del Área 3

Dimensión Cognitiva/mental	Valores
Es capaz de solicitar ayuda verbalmente si lo necesita	
Comprende las órdenes orales	
Utiliza correctamente fórmulas de saludo, despedida, felicitación	
Es capaz de elaborar un discurso sencillo (noticia, relato, experiencia)	
La construcción del lenguaje es correcta	
Garabatea	
Realiza el trazado de las líneas verticales y horizontales	
Nombra y manipula instrumentos tecnológicos, a veces con ayuda	
Interpreta imágenes	
Se inicia en el ejercicio de técnicas básicas: rellenado, picado...	
Dimensión Emocional	Valores
Comunica verbalmente sentimientos, ideas, deseos y experiencias	
Habla de forma espontánea en la clase, en el patio...	
Participa en el contexto de conversaciones más sistemáticas	
Participa en la Asamblea de clase	
Escucha los relatos, cuentos, etc. y comprende lo escuchado	
Respeto las producciones de los demás	
Expresa libremente sus vivencias y experiencias	
Demuestra creatividad en la elaboración de trabajos plásticos	
Expresa estados de ánimo (alegría, tristeza, enfado,...)	
Muestra interés en las experiencias de representación	
Dimensión Motor/corporal	Valores
Ejercita cierta habilidad manual (recorta, repasa...)	
Se orienta básicamente en el espacio	
Disfruta con sus elaboraciones	
Se expresa con movimientos y baile	
Conoce algunos instrumentos de percusión y los manipula	
Es capaz de realizar movimientos diversos con su cuerpo	
Expresa estados físicos (calor, frío, dolor,...)	
Logra mantener el cuerpo relajado durante periodos cortos	
Representar con el propio cuerpo elementos cercanos	
Tiene conciencia del proceso respiratorio	
Dimensión Ética/ espiritual	Valores
Respeto las normas básicas para la comunicación en grupo	
Cuida los libros y valora las posibilidades de disfrute que le ofrecen	
Muestra interés en audiovisuales: películas, juegos interactivos	
Explora la realidad y refleja el conocimiento que de ella tiene	
Es capaz de hacer una sencilla valoración crítica	
Ordena y cuida los instrumentos	
Percibe los dos momentos de la respiración	
Desarrolla poco a poco su sensibilidad musical	
Disfruta tocando un instrumento o haciendo ritmo	
Le gusta cantar	

De manera adicional al cuestionario ACAK y para evitar las limitaciones existentes del uso exclusivo de cuestionarios (Delgado, 2003) se han tomado otra serie de medidas en nuestra investigación como complemento al cuestionario con la realización de entrevistas, reuniones periódicas con maestros y estableciendo varios grupos de discusión entre los educadores que participaban en el desarrollo y puesta en práctica del método Kinder. Esta combinación de herramientas y técnicas posibilita una aproximación más holística e la realidad (Hernández Sampieri, 2016).

9.3 Triangulación de datos

Como podemos observar, en el diseño de nuestra investigación se ha considerado como estrategia metodológica la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Consideramos que esta opción es la mejor manera de abordar la complejidad del fenómeno estudiado y la realidad educativa de los alumnos además de las posibilidades de desarrollo pedagógico en el aula y contribuye a mejorar los procesos de investigación (Castro, 2004).

La triangulación se define como la combinación y aplicación de diferentes metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno (Ruiz, 2012) y a través de la comparación de distintos tipos de análisis de datos potenciamos la definición relevante de conclusiones en nuestra investigación.

En nuestra investigación se ha realizado una triangulación basada en los datos recogidos por los diferentes instrumentos de manera cuantitativa, a través

del cuestionario ACAK desarrollado para nuestra investigación y métodos cualitativos como las entrevistas, grupos de discusión, observación no participante, etc., como podemos ver de manera gráfica en la Figura 13.

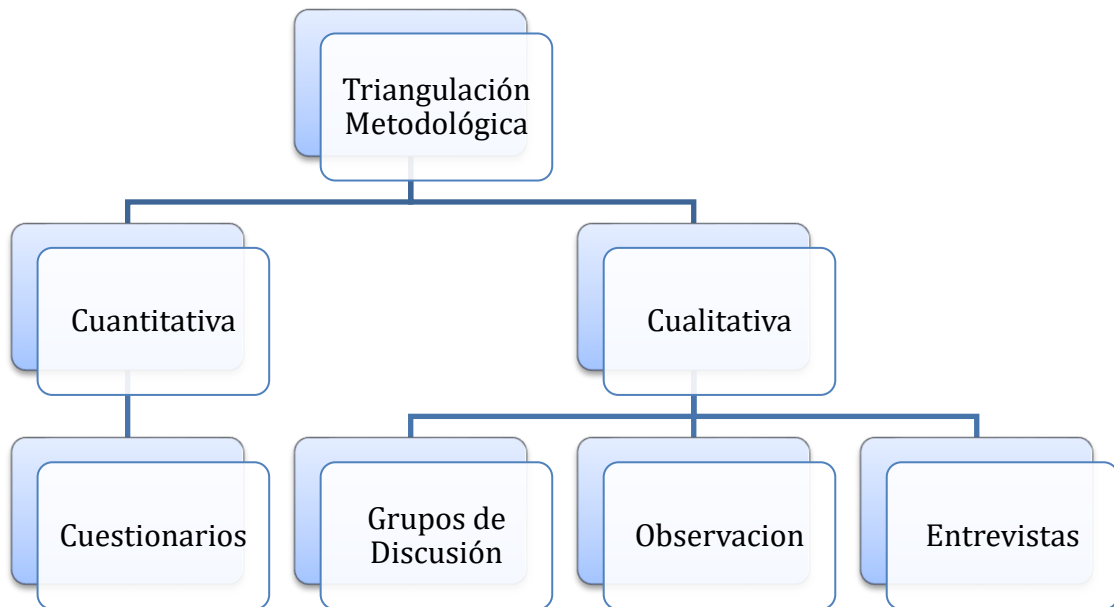


Figura 13: Triangulación de datos en la investigación
 Fuente: elaboración propia basada en referencias bibliográficas

9.4. Procesamiento de los datos recogidos

Después del propio proceso de recoger estos datos queremos someter los mismos a la elaboración de las conclusiones generales que nos permitan esclarecer el problema formulado en la hipótesis desde investigación. Con los datos numéricos recolectados procederemos a la elaboración de cuadros estadísticos promedios generales y gráficos ilustrativos y que se presentarán en el Capítulo X. Una vez sintetizados dichos valores procederemos a extraer enunciados teóricos de aquellos elementos que han sido objeto de estudio.

Algunos de los datos recogidos en nuestras entrevistas y que por tanto en algunos casos tendrán una forma verbal, se convertirán en datos numéricos en un proceso que llamaremos *codificación* y que nos servirá para poder incluirlos con el resto de datos y elaborar cuadros estadísticos medidas de tendencia central, dispersión y aquellos otros medidores que nos aporten la información necesaria para elaborar nuestras conclusiones, asignado como veremos más adelante determinados criterios según la tipología de respuestas posibles y que nos permitan la *operativización* de dichos datos mediante un *código* particular que nos ayude a agrupar dichas respuestas u observaciones.

9.5. Población y muestra

Nuestra investigación pretende obtener información acerca de las características de la población a través del estudio de un grupo de personas de manera que los resultados sean una representación fiel de la misma.

Cuando la población es numerosa, como en el caso de nuestro estudio y no es posible la recopilación o estudio de todos sus miembros, se hace necesario extraer una muestra significativa de la misma, seleccionando a un pequeño grupo de casos, que representen de la mejor manera posible el total, de forma que a partir de ello podamos inferir lo que ocurre en la población (Ortega y Pick, 2011).

Entendemos como *población* al conjunto de todos individuos sobre los que deseamos estudiar la materia tratada en esta investigación, por lo que podemos considerar que nuestra población se trata de niños de tres años que

asistan a una escuela infantil y más concretamente al Primer Ciclo. Aunque se trate de un periodo educativo de carácter no obligatorio en España, la población de esta edad que no asiste de manera regular a una escuela infantil, no sería un ejemplo significativo de la población a la que va dirigida la presente investigación, por no ser el objeto de ninguna pedagogía concreta.

Para conocer nuestra población total se partió de los datos que ofrece la Comunidad de Madrid en su informe Datos y Cifras de la Educación 2015-2016 y donde se establece que la población total de niños en Educación infantil de Primer ciclo de la Comunidad de Madrid es de 88.377 niños, de los cuales de escuelas infantiles privadas de la Comunidad de Madrid, que como ya hemos visto es el objeto de nuestra investigación, son de un total de **44.833** niños (ver Gráfico 1), por lo que este último será el dato que define nuestra población objeto de estudio.

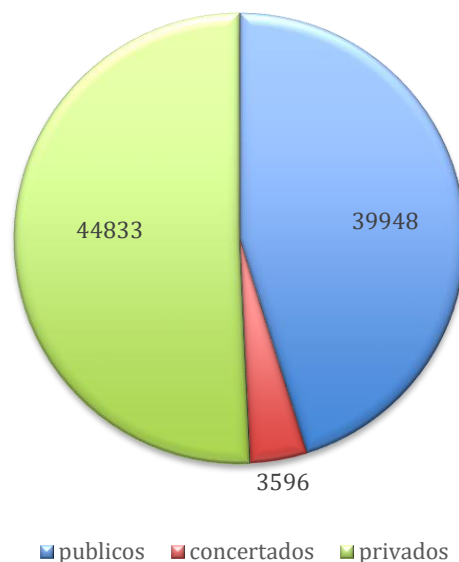


Gráfico 1: Número de alumnos según Escuela infantil en la Comunidad de Madrid en 2015-2016
 Fuente: Comunidad de Madrid (15 de octubre de 2016). *Informe de cifras*. Recuperado de:
www.madrid.org

La selección de la *muestra* es un paso importante en nuestro proceso de investigación. En nuestro caso se trata de una muestra intencional, es decir, que la muestra ha sido elegida intencionada y cuidadosamente con el propósito de adquirir un mayor conocimiento del estudio. El objetivo es comprender el fenómeno estudiado mediante la búsqueda de alumnos o escenarios que representen el conjunto de posibilidades del total que queremos investigar.

Entendiendo la muestra como el conjunto de individuos extraídos de una población, podemos definir como nuestra muestra a un grupo de niños de tres años que asisten a una escuela infantil de la Comunidad de Madrid denominada escuela infantil *Educando*, que se inscribe en un centro autorizado por la Comunidad de Madrid y que por lo tanto desarrolla un programa educativo reconocido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, según la normativa aplicada a dichos centros autorizados. Dado que el conjunto total de alumnos sujetos a nuestra investigación es superior a 30 alumnos ($n > 30$) podemos afirmar según reconoce Carrasco (2000) que se trata de una muestra *grande*.

9.5.1. Tipo de muestreo

Como ya mencionáramos en apartados anteriores, queríamos desarrollar nuestra investigación durante un curso escolar completo para poder recoger información que fuese fiel a la posible influencia de la aplicación de la nueva metodología propuesta. Es por ello que encontrar un grupo de alumnos a los que presentar un nuevo método educativo en fase investigadora y durante todo el curso académico supone un verdadero desafío.

Afortunadamente hemos sido capaces de encontrar dicho grupo para poner en práctica nuestra investigación y evaluar los resultados de la misma, consiguiendo la participación de los directores de la escuela, educadores, padres de los alumnos y otros expertos educativos que han participado en la investigación.

Dentro de los principales tipos de muestreo recogidos por Bisquerra (2000), podemos afirmar que nuestra investigación es un tipo de muestreo probabilístico dado que todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos en la muestra, como se explicará a continuación. Además, dentro de las modalidades de tipos de muestreo probabilístico que destaca Carrasco (2000), hemos optado por el tipo de *muestreo aleatorio simple*, dado que según él esta modalidad de muestreo es la que alcanza un mayor rigor científico.

La investigación se ha llevado a cabo en las escuelas infantiles *Educando*, que actualmente cuentan con cinco centros distribuidos por la Comunidad de Madrid.

Hemos elegido dos de ellas, ubicadas en el distrito del Retiro, porque están ubicadas a escasos metros una de la otra. De hecho, aunque son dos centros diferentes, el departamento administrativo y el despacho de dirección se encuentra solo en una de ellas, dando servicio a ambos centros y asignando de manera aleatoria que niño va a cada centro.

Esto supone una tremenda ventaja para el desarrollo de nuestra investigación ya que nos asegura la *repartición aleatoria* de los grupos, proporcionando aún mayor consistencia a los resultados de nuestro estudio. Además, el hecho de que ambos centros se encuentren ubicados a escasos metros el uno del otro nos garantiza también la equivalencia socio cultural de las familias a los que pertenecen los alumnos, dado que todos ellos acuden a uno de los centros a solicitar información cuando los niños aún no son alumnos del centro y posteriormente si los padres deciden inscribir al niño en la escuela, éstos se distribuyen de manera aleatoria entre ambos centros.

Podemos añadir, además, que ambos centros están contruidos en el mismo año, cuentan con la distribución arquitectónica de sus instalaciones prácticamente idéntica, los materiales utilizados son los mismos y las dimensiones de las aulas son exactamente igual en ambos centros.

Esta circunstancia nos ha permitido aportar a nuestra investigación una validez interna que de otra manera habría sido difícil de conseguir, por la cantidad de factores diferenciadores que podríamos encontrar entre ambos grupos (G.C. y G.E.).

Le preguntamos a la directora de la escuela, en qué centro quería que desarrollásemos el método Kinder y qué centro sería el grupo de control. Ella nos dijo que no tenía ninguna preferencia y como además los educadores se cambiarían en el segundo periodo de la investigación, decidimos asignarlo de manera aleatoria.

Se determinó que grupo de experimental estaría en el centro 1, en el aula que ellos denominaban “clase de las ranas” y el grupo de control se desarrollaría en el centro 2, en la clase de “los gatos”.

La asignación de niños a un grupo u otro se haría por riguroso orden de inscripción de los alumnos en el centro, de tal manera que se iban designando un alumno a cada grupo de manera alterna, para garantizar el reparto aleatorio de alumnos en ambos grupos.

El número total de niños de cada aula según nos manifestaba la directora, viene determinado por el radio de alumnos te permite la Comunidad de Madrid y que en el caso de niños de tres años este número es de 20 alumnos por aula, por lo que tanto el grupo experimental como el grupo de control tendrían 20 niños cada uno ($n=40$).

9.5.2. Representatividad de la muestra y error muestral

Seleccionar dos centros escolares que sean realmente representativos del conjunto de instituciones educativas del primer ciclo de Educación infantil, puede suponer un verdadero desafío dada la variedad económico-sociocultural del conjunto de poblaciones del territorio nacional de nuestro país. No obstante de las diferentes opciones que hemos barajado para poder desarrollar la presente investigación, los dos centros educativos sujetos a estudio forman parte de un distrito de la Comunidad de Madrid que pueden ser representativos el panorama general atendiendo a criterios de renta per cápita y precio medio de la vivienda según datos extraídos del Instituto Nacional de

estadística (INE, 2016) por lo que a pesar de tener en cuenta la dificultad intrínseca de seleccionar dos centros realmente representativos de todo el territorio nacional, podemos considerar que ambas escuelas participantes de nuestro estudio pueden de alguna manera representar la realidad del panorama educativo del Primer ciclo de Educación infantil.

Dentro del ideario de ambos centros no se recogen inclinaciones religiosas concretas, ni se reconocen a sí mismas con ninguna tendencia política, es más las escuelas *Educando* manifiestan prestar un interés especial en atender la diversidad cultural y social.

No obstante, trataremos los datos observados en la muestra como *datos estadísticos* y a los valores característicos de la población como *parámetros*, estableciendo entre ambos lo que denominaremos *error muestral*, teniendo en cuenta las técnicas empíricas para la estimación del error muestral y para determinar el tamaño de la muestra considerado en la presente investigación.

Capítulo X.

Resultados de la investigación

A continuación, presentaremos los datos recogidos de nuestro trabajo de campo. En un primer apartado mostraremos los resultados obtenidos en el cuestionario ACAK para el grupo de control, presentando primero los datos en el momento de realizar el análisis Pre-test y posteriormente los datos recogidos de las medidas Post-test. Posteriormente en un segundo apartado, presentaremos los mismos datos para el grupo experimental.

Como se ha comentado, cada área se subdivide en las cuatro dimensiones del método Kinder, y se establecen 10 ítems para cada dimensión, es decir, un total de 40 ítems por cada área.

Por consiguiente, la medida Pre-test está formada por un total de 120 elementos evaluativos diferentes y dado que la muestra del G.C. más la muestra del G.E. es igual a 40 alumnos ($n=40$), la medida Pre-Test lo forman un total de 4800 ítems.

Dado que se han tomado 4 medidas diferentes, a las que hemos denominado Pre-Test, Check1, Check2 y Post-Test, respectivamente. El total de inputs recogidos en la investigación asciende a un total de **19.200** diferentes elementos observados en este estudio, por lo que se ha decidido presentar toda

esta información en el Anexo 2 de la investigación, dada la extensión de dicha información.

No obstante, a continuación, se mostrará un resumen de dichos datos en función a las variables que se han determinado para la investigación.

10.1. Resultados del grupo de control

En este apartado, queremos mostrar los resultados del Grupo de Control, en cada una de las Dimensiones de las diferentes Áreas del Currículo oficial.

Como hemos visto, cada una de las variables que se contemplan en nuestro estudio, es el resultado de la suma de los diferentes ítems que conforman cada una de las Dimensiones del método Kinder, es decir, la Dimensión cognitivo-mental, la emocional, la motora-corporal y la ético-espiritual, en contraste con cada una de las diferentes áreas. Dado que el Currículo contempla 3 diferentes áreas y para cada una de ellas, se estudia la incidencia sobre las diferentes Dimensiones, tendremos un total de 12 variables.

En la tabla 12, podemos ver los resultados de cada alumno en cada una de esas variables en la medida Pre-Test. Además, al final de la tabla encontraremos para cada variable el resultado total de la suma de todos los alumnos y de la Media obtenida de dicho resultado.

Tabla 12

Resultados individuales del G.C. según variables en medida Pre-Test

GRUPO CONTROL PRE-TEST																									
# variable	Nombre variable	Dimensión	Área	ALUMNOS																				Media	Total
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	18	22	20	19	18	20	19	19	21	22	22	18	22	23	21	18	20	21	19	20,20	404	
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional		20	17	17	20	19	18	21	19	22	20	19	23	18	19	17	22	18	19	21	28	19,85	397
3	var-a1coporal	Dimensión Motora/corporal		19	18	22	19	22	19	20	19	20	23	19	20	18	21	20	17	22	24	23	23	20,40	408
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual		20	17	19	15	20	20	18	15	17	15	19	16	18	16	18	14	14	16	17	16	17,00	340
				77	74	78	73	79	77	78	72	80	80	79	81	72	78	78	74	72	79	82	86	77,45	1549
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 2: Conocimiento del entorno	17	18	22	23	17	17	16	19	17	18	22	20	19	17	19	17	23	19	20	18	18,90	378
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional		19	18	22	18	17	19	17	19	17	18	17	19	16	18	17	16	18	22	18	23	18,40	368
7	var-a2coporal	Dimensión Motora/corporal		23	19	25	22	17	16	17	17	18	22	19	18	17	20	19	18	22	23	17	18	19,35	387
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual		21	18	17	19	19	16	18	19	19	17	16	18	22	23	19	23	19	29	18	17	19,35	387
				80	73	86	82	70	68	68	74	71	75	74	75	74	78	74	74	82	93	73	76	76,00	1520
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 3: Comunicación y representación.	22	20	19	17	19	18	22	17	20	19	17	19	16	18	17	17	16	18	22	23	18,80	376
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional		25	18	17	19	17	18	22	19	16	18	19	20	17	16	17	19	17	27	23	19	19,15	383
11	var-a3coporal	Dimensión Motora/corporal		21	19	16	18	17	19	18	22	17	17	16	18	17	19	17	18	22	19	18	24	18,60	372
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual		19	17	16	19	17	19	17	23	19	20	18	21	19	18	22	20	19	18	22	19	19,10	382
				87	74	68	73	70	74	79	81	72	74	70	78	69	71	73	74	74	82	85	85	75,65	1513
TOTAL																						76,37	4582		

En la tabla 13, podemos observar los mismos criterios, pero esta vez después de pasar por toda la fase del trabajo de campo, la medida Post-Test que se realizó al finalizar el curso escolar.

Tabla 13

Resultados individuales del G.C. según variables en medida Post-Test

GRUPO CONTROL POST-TEST																									
# variable	Nombre variable	Dimensión	Área	ALUMNOS																				Media	Total
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	38	41	40	39	38	39	39	39	41	40	41	41	38	41	42	40	37	39	39	39	39,55	791
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional		39	37	37	39	38	38	41	39	42	39	39	43	38	39	37	42	38	39	41	43	39,40	788
3	var-a1coporal	Dimensión Motora/corporal		38	37	41	39	42	39	39	39	40	41	39	40	38	40	40	37	41	42	42	41	39,75	795
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual		39	37	39	35	40	40	38	35	37	35	38	36	38	36	38	34	34	36	37	36	36,90	738
				154	152	157	152	158	156	157	152	160	155	157	160	152	156	157	153	150	156	159	159	155,60	3112
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 2: Conocimiento del entorno	37	38	41	42	37	37	36	39	37	37	41	39	39	37	39	37	41	39	40	38	38,55	771
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional		37	38	41	38	37	39	37	39	37	38	37	38	36	38	37	36	38	41	37	42	38,05	761
7	var-a2coporal	Dimensión Motora/corporal		42	38	43	41	37	36	37	37	38	41	39	38	37	39	39	38	41	42	37	38	38,90	778
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual		40	38	37	39	38	36	38	39	39	37	36	38	41	42	39	41	39	46	38	37	38,90	778
				156	152	162	160	149	148	148	154	151	153	153	153	153	156	154	152	159	168	152	155	154,40	3088
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 3: Comunicación y representación.	41	39	39	37	39	37	41	37	39	39	37	37	36	38	37	37	36	38	40	41	38,25	765
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional		43	38	37	39	37	38	41	38	36	38	39	39	37	36	37	38	37	42	41	39	38,50	770
11	var-a3coporal	Dimensión Motora/corporal		39	37	36	38	37	39	38	42	37	37	36	38	37	39	37	36	40	39	36	42	38,00	760
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual		37	37	36	39	37	39	36	39	39	40	38	37	39	38	40	38	39	36	40	39	38,15	763
				160	151	148	153	150	153	156	156	151	154	150	151	149	151	151	149	152	155	157	161	152,90	3058
TOTAL																						154,30	9258		

Como podemos observar, el grupo de control ha experimentado un notable avance en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en las diferentes variables, después del curso escolar. Como sabemos, este grupo ha sido partícipe de la Programación de Centro de la Escuela Educando, que como recordaremos, se ajusta a los criterios del Currículo oficial del MECD.

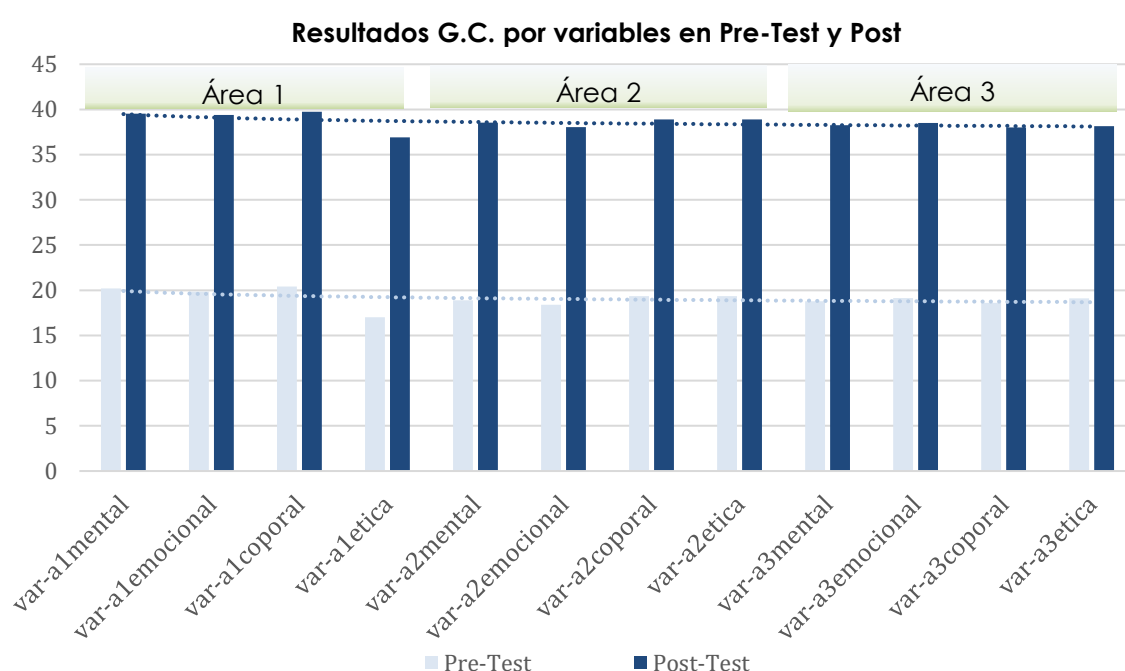


Figura 14: Resultados G.C. por variables en Pre-Test y Post Test
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Podemos observar que en todas las variables ha habido un desarrollo muy importante en cuanto a la adquisición del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades. El grupo ha pasado de 4582 puntos en la suma total de todos los ítems a un resultado de 9258 puntos, por lo que vemos que se han mejorado las competencias en 4676 puntos, lo cual es algo más del doble de la puntuación inicial.

La directora del centro, nos afirma en una entrevista mantenida con ella después de presentar los resultados, que son datos similares a los de otros años, en los que se ha seguido el mismo proceso metodológico que en anteriores años. Deducimos por lo tanto que el Grupo de Control se ha desarrollado, según se nos manifiesta, conforme a lo esperado y a los objetivos curriculares que la escuela Educando había establecido para este grupo de alumnos.

10.2. Resultados del grupo de experimental

Para realizar la recogida de datos del Grupo Experimental, se ha procedido a recopilar los datos de todos los elementos estudiados en las medidas Pre-Test, Check1, Check2 y Post-Test como se hiciera con el G.C., es decir un total de 4582 elementos distribuidos según las variables que recogen las diferentes Dimensiones para cada Área del Currículo oficial.

Además, como viéramos en capítulo donde presentamos el método Kinder, se ha procedido a someter al G.E. a determinadas dinámicas durante el desarrollo del trabajo de campo, dirigidas a desarrollar de manera específica cada una de los diferentes aspectos que se plantearon en el apartado de los objetivos de la investigación.

En la Tabla 14, podemos observar las diferentes medidas recogidas durante el Pre-Test y que responden a los valores obtenidos para los 20 alumnos del G.E. en las diferentes Dimensiones de cada Área, dando como resultado una puntuación para cada una de las 12 variables que se presentan en la investigación. Podemos observar que existe cierta equivalencia entre las áreas

1, 2 y 3, dado que los resultados totales de las mismas son 1543, 1510 y 1511 puntos respectivamente, lo cual es un dato que nos indica empíricamente la similitud de los parámetros diseñados en el cuestionario ACAK, de donde se recoge la información que aquí se presenta.

Tabla 14

Resultados individuales del G.E. según variables en medida Pre-Test

GRUPO EXPERIMENTAL PRE-TEST																									
# variable	Nombre variable	Dimensión	Área	ALUMNOS																				Media	Total
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	19	18	22	19	22	19	20	19	20	23	19	20	18	21	20	17	22	24	23	23	20,40	408
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional		19	22	20	19	18	20	19	19	21	22	22	18	22	23	21	18	20	21	19	19	20,25	405
3	var-a1coporal	Dimensión Motora/corporal		20	17	17	20	19	18	21	19	22	20	19	23	18	19	17	22	18	19	21	21	19,50	390
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual		20	17	19	15	20	20	18	15	17	15	19	16	18	16	18	14	14	16	17	16	17,00	340
				78	74	78	73	79	77	78	72	80	80	79	81	72	78	78	74	72	79	82	79	77,15	1543
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 2: Conocimiento del entorno	23	19	25	22	17	16	17	17	18	22	19	18	17	20	19	18	22	23	17	18	19,35	387
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional		21	18	17	19	19	16	18	19	19	17	16	18	22	23	19	23	19	20	18	17	18,90	378
7	var-a2coporal	Dimensión Motora/corporal		19	18	22	18	17	19	17	19	17	18	17	19	16	18	17	16	18	22	18	22	18,35	367
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual		17	18	22	23	17	16	19	17	18	22	20	19	17	19	17	23	19	20	18	18	18,90	378
				80	73	86	82	70	68	68	74	71	75	74	75	74	78	74	74	82	84	73	75	75,50	1510
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 3: Comunicación y representación.	21	19	16	18	17	19	18	22	17	17	16	18	17	19	17	18	22	19	18	22	18,50	370
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional		22	20	19	17	19	18	22	17	20	19	17	19	16	18	17	17	16	18	22	23	18,80	376
11	var-a3coporal	Dimensión Motora/corporal		19	17	16	19	17	19	17	23	19	20	18	21	19	18	22	20	19	18	22	19	19,10	382
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual		25	18	17	19	17	18	22	19	16	18	19	20	17	16	17	19	17	27	23	19	19,15	383
				87	74	68	73	70	74	79	81	72	74	70	78	69	71	73	74	74	82	85	83	75,55	1511
				TOTAL																				76,07	4564

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Tabla 15

Resultados individuales del G.E. según variables en medida Post-Test

GRUPO EXPERIMENTAL POST-TEST																									
# variable	Nombre variable	Dimensión	Área	ALUMNOS																				Media	Total
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	48	48	47	45	42	44	45	46	46	47	45	47	42	44	48	47	47	46	47	47	45,90	918
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional		47	48	46	47	44	45	45	44	46	46	44	45	45	44	44	46	48	90	44	46	47,70	954
3	var-a1coporal	Dimensión Motora/corporal		47	47	46	47	48	47	48	48	36	48	37	49	47	48	48	48	44	47	48	46	46,20	924
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual		46	48	44	43	47	47	48	48	47	43	46	50	48	46	46	47	47	48	46	47	46,60	932
				188	191	183	182	181	183	186	186	175	184	172	191	182	182	186	188	186	231	185	186	186,40	3728
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 2: Conocimiento del entorno	43	47	45	45	46	48	44	43	45	47	42	41	45	45	45	40	43	47	45	45	44,55	891
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional		43	45	47	42	45	45	46	50	46	48	44	43	45	45	45	41	45	45	43	47	45,00	900
7	var-a2coporal	Dimensión Motora/corporal		42	46	48	44	43	43	45	41	45	45	42	43	47	45	47	42	46	48	44	43	44,45	889
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual		40	43	43	47	46	48	44	43	45	47	42	46	48	44	43	45	45	42	43	47	44,55	891
				168	181	183	178	180	184	179	177	181	187	170	173	185	179	180	168	179	182	175	182	178,55	3571
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 3: Comunicación y representación.	46	50	46	48	44	43	45	45	92	42	47	45	47	42	46	48	44	43	45	45	47,65	953
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional		40	43	47	46	50	46	48	44	43	41	43	47	42	46	48	44	43	45	47	42	44,75	895
11	var-a3coporal	Dimensión Motora/corporal		45	41	45	47	42	45	45	44	44	46	48	43	43	47	41	45	47	42	43	44,30	886	
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual		46	48	44	43	42	46	50	45	45	43	47	46	48	44	43	45	47	42	45	45	45,20	904
				177	182	182	184	178	180	188	178	224	172	185	181	180	175	184	178	179	177	179	175	181,90	3638
				TOTAL																				182,28	10937

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como podemos observar de Tabla 15, los resultados obtenidos por el Grupo Experimental también han experimentado un desarrollo similar en las Áreas 1, 2 y 3, obteniendo una puntuación de 3728, 3571 y 3638 puntos respectivamente.

En la Figura 15, podemos observar gráficamente cómo se ha desarrollado cada una de las variables de nuestro estudio, comparando para cada una de las medidas Post-Test, sobre las medidas Pre-Test. Podemos apreciar también de la misma figura, la simetría que existe en el desarrollo de todas las variables en las diferentes áreas que se muestran. Además, se incluye una línea de tendencia logarítmica para ambas medidas, donde apreciamos el comportamiento de las diferentes variables en ambos momentos de la investigación.

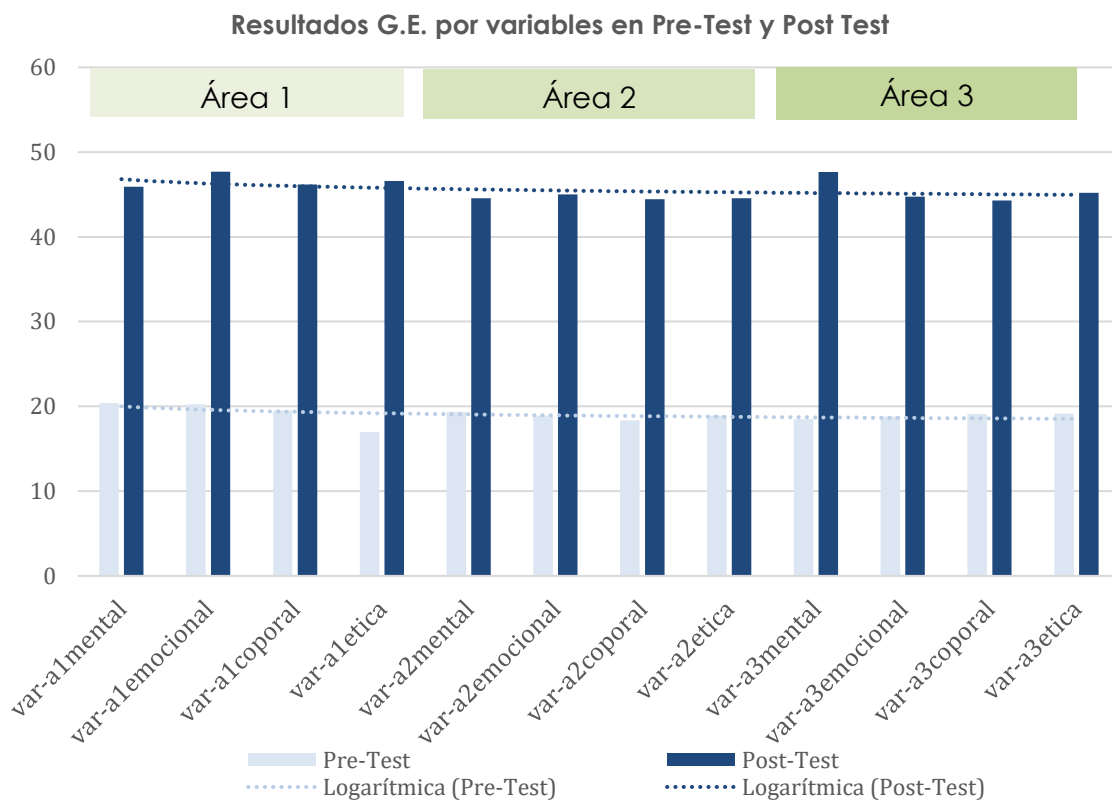


Figura 15: Resultados G.E. por variables en Pre-Test y Post Test
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Una vez presentados los resultados del grupo experimental, pasaremos ahora a realizar un análisis de todos los datos recogidos en ambos grupos, para proceder a la interpretación de los mismos y poder extraer conclusiones determinantes sobre nuestro estudio.

10.3. Análisis e interpretación de resultados

Una vez concluido nuestro trabajo de campo, comenzamos a establecer los parámetros necesarios para el análisis de todos los datos recogidos.

Para que toda información recogida durante todo el periodo en el que se ha presentado la variable independiente, pueda darnos respuestas de manera empírica, elaboraremos a continuación un análisis exhaustivo de todos los datos obtenidos. Para ello, trataremos toda esta información de manera que podamos interrogarnos acerca de su significado y nos permitan rechazar o confirmar la hipótesis formulada en esta investigación.

Para comenzar el análisis y posterior interpretación de los resultados recogidos durante nuestro trabajo de campo, comenzaremos por elaborar algunos criterios comparativos entre ambos grupos, que nos permitan establecer las líneas de desarrollo según se han plantado en nuestra investigación.

Tal y como comentamos en el Capítulo IX, nuestro trabajo de campo lo hemos dividido en dos ciclos o períodos para disminuir la posible influencia del educador sobre los resultados. Para ello a mitad de curso se introdujeron un

tercer y cuarto educador en los grupos de control y experimental. Tanto el educador del grupo de control como el del grupo experimental del primer periodo, realizaron una medida del chequeo después de completar este periodo. De la misma manera los nuevos educadores que tomaban relevo de sendos grupos, realizaron otro chequeo para evaluar los aprendizajes y la adquisición de nuevas habilidades antes de comenzar el segundo periodo de la investigación. A estas medidas las denominamos chequeo 1 y chequeo 2 respectivamente.

Hemos visto hasta ahora los resultados de las medidas Pre-Test y Post-Test de ambos grupos. En la Tabla 16, se refleja la Media de los 120 ítems evaluados para cada una de las variables, donde $n=20$. Se refleja además los datos para cada uno de los 4 momentos de recogida de medidas del Grupo de Control. Es decir, se incluye además la Media de sendos valores en los momentos *Check1* y *Check2*, obteniendo así todas lo valores de la Media en cada momento del curso escolar donde se registró información del cuestionario ACAK sobre el G.C.

Tabla 16

Media de ítems y variables y en los cuatro momentos de recogida de valores del G.C.

GRUPO CONTROL MEDIDAS							
# variable	Nombre variable	Dimensión	Área	PRE-TEST	CHECK1	CHECK2	POST-TEST
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	404	653	659	791
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional		397	647	649	788
3	var-a1coporal	Dimensión Motora/corporal		408	588	596	795
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual		340	480	478	738
				1549	2368	2382	3112
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 2: Conocimiento del entorno	378	505	512	771
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional		368	495	488	761
7	var-a2coporal	Dimensión Motora/corporal		387	460	472	778
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual		387	492	499	778
				1520	1952	1971	3088
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 3: Comunicación y representación.	376	522	531	765
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional		383	587	574	770
11	var-a3coporal	Dimensión Motora/corporal		372	496	484	760
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual		382	478	485	763
				1513	2083	2074	3058
TOTALES				4582	6403	6427	9258

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

En la Tabla 17, podemos observar la misma información, pero en esta ocasión para los datos recogidos del Grupo Experimental en los cuatro momentos de la investigación. Como vemos la Media Ponderada del Grupo Experimental es de 10937 puntos, mientras que en el Grupo de Control es de 9258 puntos, lo cual supone un desarrollo positivo de 1679 puntos del G.E. sobre el anterior grupo.

Tabla 17

Media de ítems y variables y en los cuatro momentos de recogida de valores del G.E.

GRUPO EXPERIMENTAL MEDIDAS							
# variable	Nombre variable	Dimensión	Área	PRE-TEST	CHECK1	CHECK2	POST-TEST
1	var-a1mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	408	750	762	918
2	var-a1emocional	Dimensión Emocional		405	733	728	954
3	var-a1corporal	Dimensión Motora/corporal		390	681	674	924
4	var-a1etica	Dimensión Ética/espiritual		340	590	593	932
				1543	2754	2757	3728
5	var-a2mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 2: Conocimiento del entorno	387	691	686	891
6	var-a2emocional	Dimensión Emocional		378	703	712	900
7	var-a2corporal	Dimensión Motora/corporal		367	658	649	889
8	var-a2etica	Dimensión Ética/espiritual		378	598	587	891
				1510	2650	2634	3571
9	var-a3mental	Dimensión Cognitiva/mental	AREA 3: Comunicación y representación.	370	689	697	953
10	var-a3emocional	Dimensión Emocional		376	745	754	895
11	var-a3corporal	Dimensión Motora/corporal		382	596	587	886
12	var-a3etica	Dimensión Ética/espiritual		383	571	560	904
				1511	2601	2598	3638
TOTALES				4564	8005	7989	10937

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Una vez presentados estos datos, podemos llegar a la elaboración de la Tabla 18, donde mostramos los resultados de ambos grupos, en las cuatro medidas tomadas, y donde se indica además la fecha en las que sendas medidas fueran registradas.

Tabla 18

Fechas de las cuatro medidas y Media Ponderada de cada una de ellas para G.C. y G.E.

	PRE-TEST	CHECK1	CHECK2	POST-TEST
	10/9/15	1/2/16	24/2/16	30/6/16
G.C.	4582	6403	6427	9258
G.E.	4564	8005	7989	10937

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Una vez vista la Media Ponderada para cada una de las cuatro medidas, procederemos a presentar un gráfico de la evolución de ambos grupos, tal y como se muestra en la Figura 16.

Desarrollo de los Grupos Control y Experimental durante la investigación

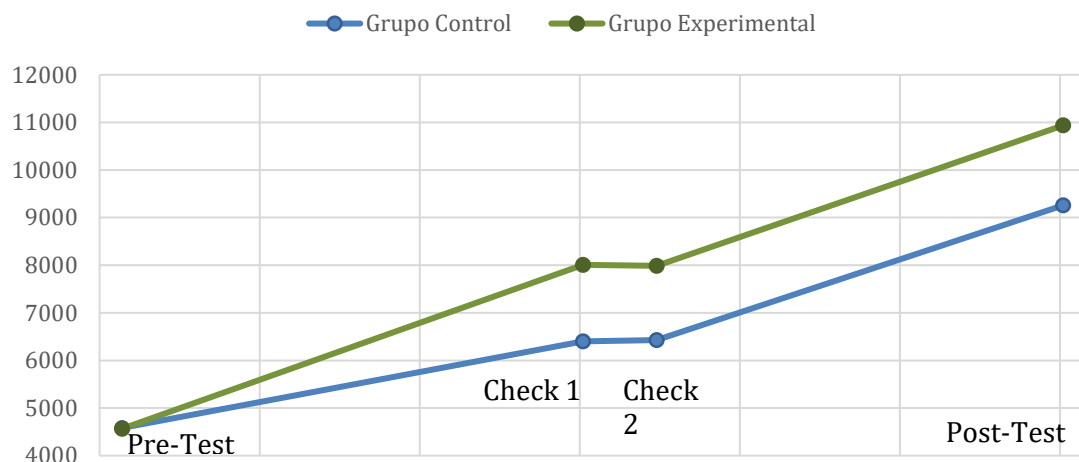


Figura 16: Evolución de los G.C. y G. E., en las diferentes recogidas de los datos
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como podemos observar, en el primer periodo de la investigación la línea de tendencia del G.E. experimenta un aumento mucho más acusado que la del G.C., por lo que podemos observar que los primeros resultados empiezan a notarse desde las primeras semanas. A partir de la medida del Check2, la tendencia se mantiene paralela al alza en ambos grupos de una manera muy similar, sin embargo en todo momento los parámetros que podemos observar en el G.E. están muy por encima de los parámetros del G.C., es decir a pesar de darse un ritmo de crecimiento similar a partir de la mitad de curso, los resultados del G.E. son siempre más altos, es decir se ha experimentado un crecimiento más pronunciado en los primeros meses, y posteriormente que mantiene una distancia paralela superior en todo momento de la investigación con respecto al G.C., dando como resultado un mayor en el desarrollo del aprendizaje y adquisición nuevas habilidades en todas las Áreas

Tal y como podemos apreciar de los datos desprendidos del apartado 10.2, el G.E. ha obtenido una puntuación de 10937 en la medida Post-Test, frente a los 4564 puntos recogidos de la media Pre-Test, lo cual supone un incremento de 6373 puntos. Como vimos en el apartado anterior, el desarrollo del Grupo de Control fue de 4676 puntos (ver Figura 16), lo cual supone que el G.E. ha conseguido una diferencia favorable de 1697 puntos sobre el G.C. en la medida Post-Test, tal y como vemos en la Tabla 19.

Tabla 19

Resultados totales y porcentaje de incremento de los G.C. y G.E.

	PRE-TEST	POST-TEST	Δ%
GC	4582	9258	202,05
GE	4564	10937	239,64

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como se desprende de la Tabla 19, existe una diferencia de un **37,6%** en el incremento del aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades en el grupo experimental, sobre el grupo de control. Este dato refleja el resumen de todas las dimensiones del Método Kinder en cada una de las Áreas curriculares, para todas las variables de nuestro estudio.

Finalmente presentamos a modo resumen, un gráfico de barras (Figura 17), donde podemos ver de forma muy explícita, los resultados totales que se desprenden de toda esta información, y añadimos además una representación gráfica de la línea de tendencia del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades de ambos grupos en medidas Pre-Test y Post-Test, como podemos observar en la Figura 18.

Crecimiento G.C. y G.E. en Pre y Post Test

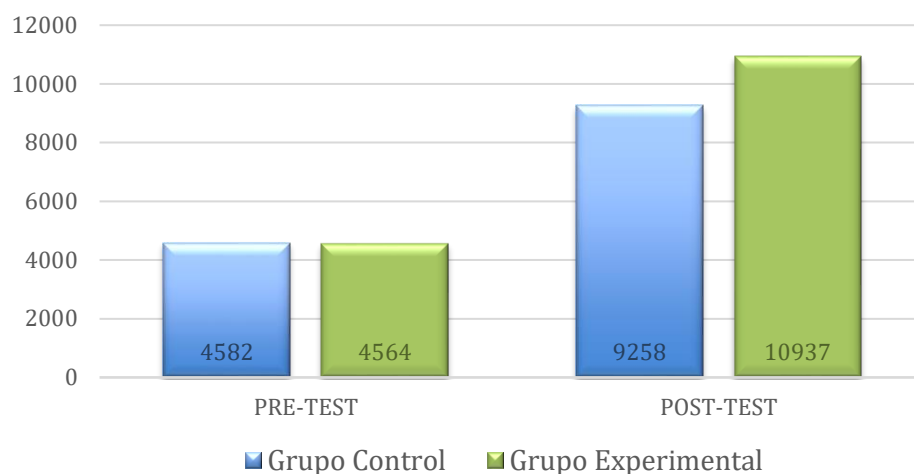


Figura 17: Desarrollo total del estudio del G.C. y G.E. en Pre-Test y Post-Test.
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Crecimiento G.C. y G.E. en Pre y Post Test

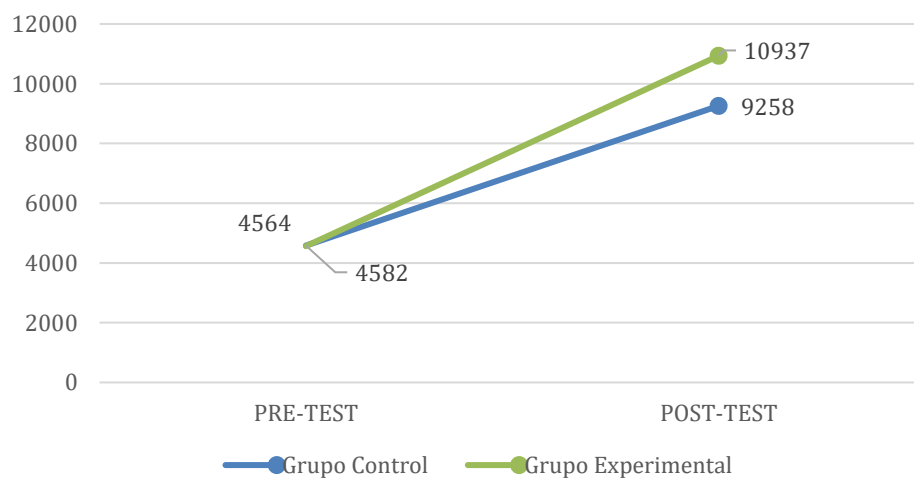


Figura 18: Evolución del G.C. y G.E., en el conjunto de medidas Pre-test y Post-test.
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Coeficiente de correlación de Pearson

Para calcular la posible relación de variable G.C. (X) y la variable del G.E. (Y), procederemos a utilizar el estadístico muestral de Pearson (r) aplicando la siguiente fórmula:

$$\rho_{X,Y} = \text{corr}(X, Y) = \frac{\text{cov}(X, Y)}{\sigma_X \sigma_Y}$$

$$r = \frac{1}{(n-1)} \sum \frac{(X - \mu_X)(Y - \mu_Y)}{\sigma_X \sigma_Y}$$

Después de los datos recogidos en la Tabla 19 y del desarrollo de dicha fórmula, obtenemos como resultado que el Coeficiente de correlación de Pearson es $r = 0,977$, por lo que podemos determinar (Gutiérrez, 2012) que existe una correlación muy fuerte entre ambas variables.

Análisis de los resultados según las Áreas curriculares a las que se atiendan

A continuación, queremos presentar los datos recogidos de cada una de las Áreas de nuestra investigación para observar cómo han evolucionado ambos grupos, en función de dichas distinciones. Se trata de analizar si en alguna de las Áreas se produce un desarrollo diferente al resto, es decir, si la Variable Independiente produce resultados diferentes en función del Área curricular que se trate.

Análisis gráfico de la evolución del Área 1 (conocimiento de sí mismo y autonomía personal). Podemos observar de los datos ofrecidos en la Tabla 20, que el Grupo experimental experimentó un desarrollo de esta área un 40,70% más (medida Post-Test) con respecto al grupo de control en el Área 1 del Currículo oficial, después de presentar el método Kinder durante el curso escolar:

Tabla 20

Resultados del Área curricular 1, para los G.C. y G.E. en tres medidas diferentes

	Pre Test	Check 1	Post Test	$\Delta\%$	diferencia %
G.C.	1549	2368	3112	200,9	40,7
G.E.	1543	2754	3728	241,61	

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

De la misma manera, se presenta dicha evolución de ambos grupos para el Área 1, donde podemos apreciar (Figura 19) una línea de tendencia superior en el G.E., con una diferencia a favor del mismo de 616 puntos.

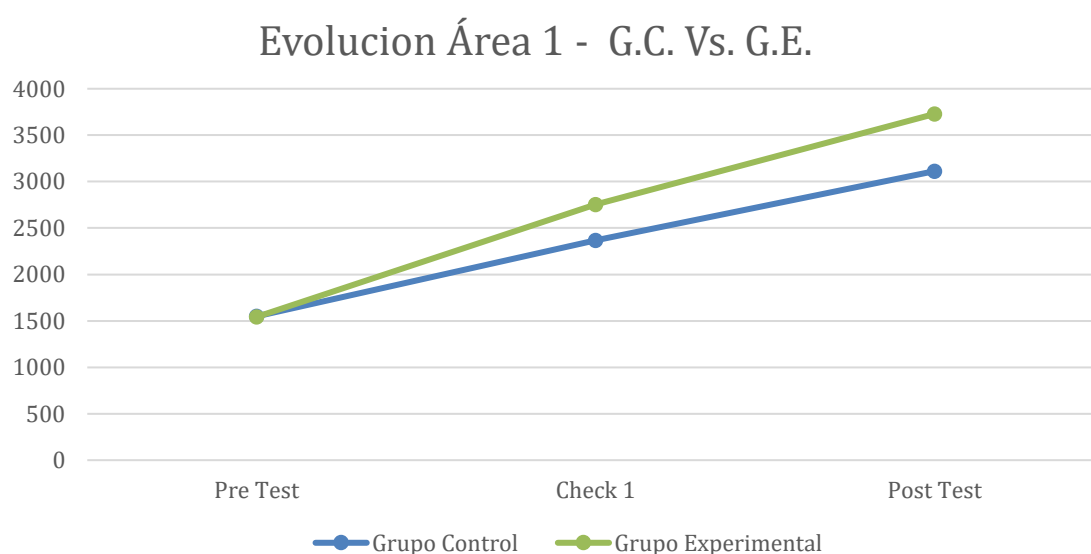


Figura 19: Evolución del G.C. y G.E., en el Área 1, en diferentes medidas

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Análisis gráfico de la evolución del Área 2 (conocimiento del entorno). A continuación, observamos según los datos presentados en la Tabla 21, los resultados del Área del Conocimiento del entorno (Área 2) en el grupo experimental, sobre el grupo de control. Como podemos observar, en esta ocasión se presenta un crecimiento superior de un 33,33% en el grupo experimental sobre el grupo de control, lo cual supone una diferencia de 483 puntos superior en el caso del G.E., lo cual supone una distancia algo inferior (133 puntos menos) con respecto al desarrollo del G.E. en el Área 1, después de la presentación de la Variable Independiente durante el desarrollo del programa educativo del curso escolar.

Tabla 21

Resultados del Área curricular 1, para los G.C. y G.E. en diferentes medidas

	PRE TEST	CHECK 1	POST TEST	Δ%	DIFEREN. %
G.C.	1520	1952	3088	203,16	33,33
G.E.	1510	2650	3571	236,49	

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como vemos en el gráfico de la Figura 20, el Área 2 ha experimentado un desarrollo mucho más pronunciado durante la primera fase de nuestra investigación hasta la medida Check1 y posteriormente la curva de desarrollo ha sido similar en ambos casos, aun cuando se ha mantenido en todo momento una clara distancia entre ambos grupos.

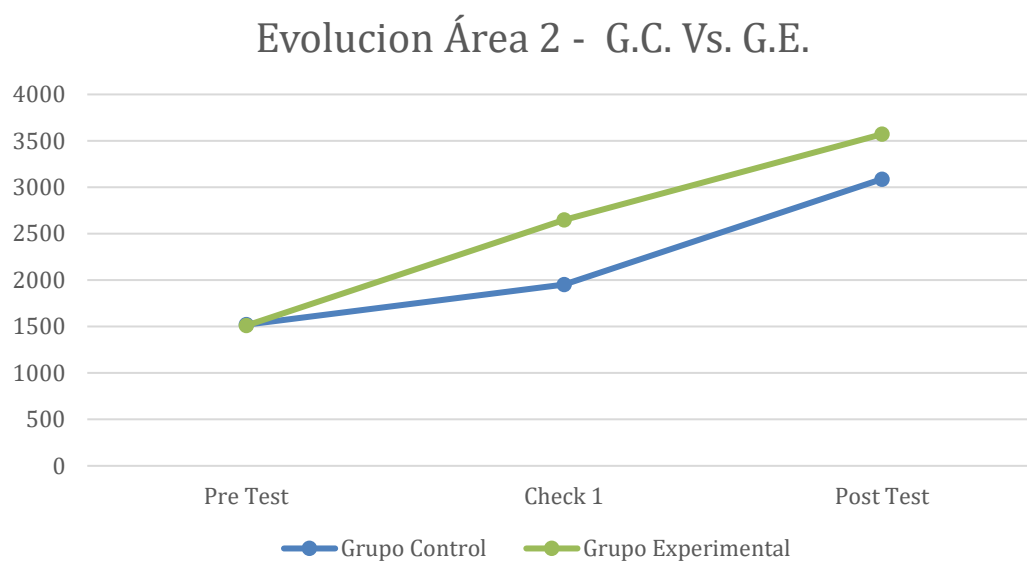


Figura 20: Evolución del G.C. y G.E., en el Área 2, en diferentes medidas
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Análisis gráfico de la evolución del Área 3 (lenguajes: comunicación y representación). Para finalizar este análisis gráfico de las tres Áreas curriculares en ambos grupos, mostramos en la Tabla 23 el desarrollo del Área 3, nuevamente sobre los datos totales de la misma y considerando las cuatro dimensiones del método Kinder, en medias Pre-Test, Check1 y Post-Test.

En esta ocasión podemos observar que ha habido un desarrollo del 38,65% del grupo experimental por encima del grupo de control. Además, la diferencia de puntuación entre ambos es de 580 puntos, lo cual es ligeramente superior al desarrollo de esta área con respecto al del Área 2 (97 puntos más), en la medida Post-Test de nuestra investigación.

Tabla 22

Resultados del Área curricular 3, para los G.C. y G.E. en tres medidas diferentes

	PRE TEST	CHECK 1	POST TEST	Δ%	DIFEREN. %
G.C.	1513	2083	3058	202,12	38,65
G.E.	1511	2601	3638	240,77	

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como observamos en la Figura 21, esto supone que el desarrollo de esta Área ha experimentado una tendencia muy similar a la que viéramos del Área 2. En ambas representaciones gráfica, observamos que el alumno comienza su aprendizaje de manera mucho más rápida en el G.E. siguiendo una curva de crecimiento constante desde el primer momento, en contraposición con lo que observamos en el G.C. en el que parece que los primeros meses la asimilación de contenidos, aprendizajes y desarrollo de nuevas habilidades, es algo más lento hasta mitad de curso, cuando el niño parece, según podemos interpretar, que comienza a familiarizarse con el método tradicional y aunque, como ya decíamos, de manera más tardía, finalmente comienza a ser un tendencia de crecimiento similar al del G.E., aunque en todo momento se mantiene un clara distancia entre ambos, de manera paralela y ascendente.

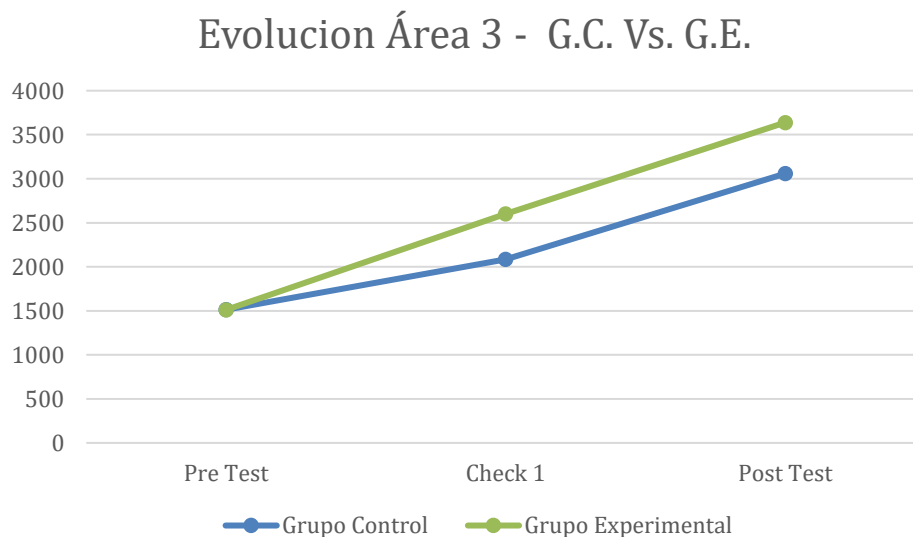


Figura 21: Evolución de ambos Grupos (G.C. y G.E.) en el Área 3, en diferentes medidas
Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

A continuación, observaremos la evolución de la las tres Áreas de manera conjunta, para facilitar el análisis y la comprensión de las diferencias entre ellas. Se representa en la Tabla 23 los resultados para el Grupo de Control y el porcentaje de desarrollo de cada una de las Áreas de la medida Post-test con respecto a la medida al comienzo de nuestra investigación, es decir medida Pre-test.

Tabla 23

Resultados de cada Área y % desarrollo del Grupo de Control

	PRE TEST	CHECK1	CHECK2	POST TEST	$\Delta\%$
ÁREA 1	1549	2368	2382	3112	200,90
ÁREA 2	1520	1952	1971	3088	203,16
ÁREA 3	1513	2083	2074	3058	202,12

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como podemos observar, los resultados en % del desarrollo de las diferentes Áreas son muy similares con algo menos de un 3% de diferencia entre ellas, por lo que podemos afirmar que el Currículo oficial, produce un desarrollo similar en las diferentes Áreas.

En la Figura 22, se muestra de manera gráfica esta misma información. Cada una de las Áreas con un color diferente, en todas las medidas tomadas en nuestra investigación, es decir en medidas Pre-Test, Check1, Check2 y Post-Test. Además, se incluye una línea de tendencia para cada una de las áreas para representar de manera gráfica el desarrollo y la evolución de cada una de ellas.

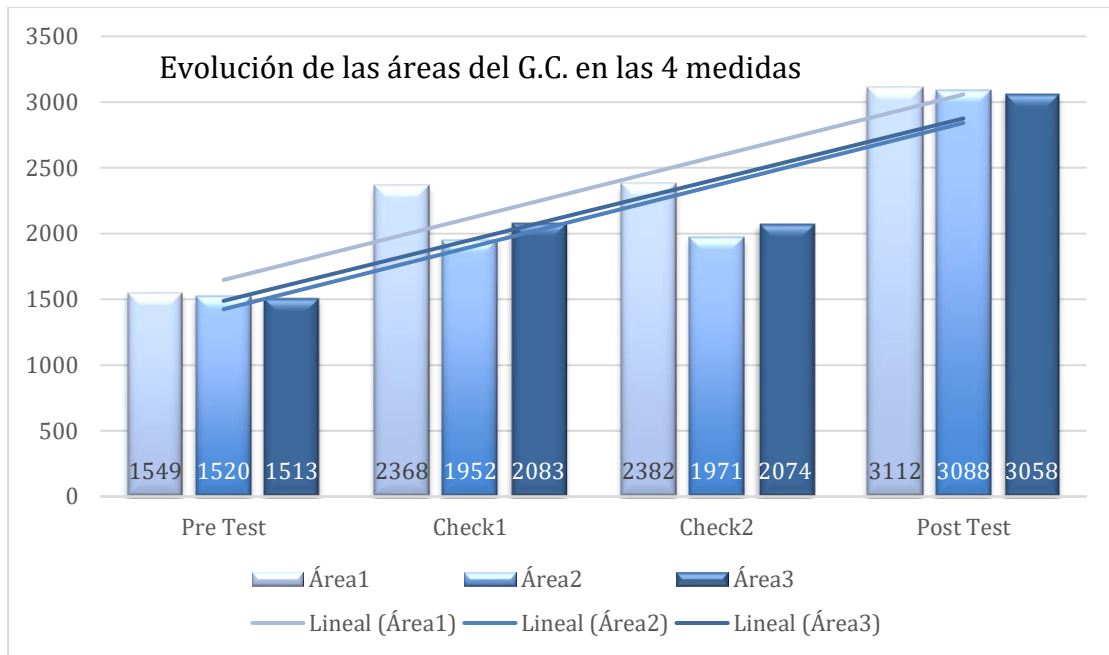


Figura 22: Representación gráfica de los resultados de cada Área y % desarrollo del Grupo de Control.

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Analizaremos ahora si los resultados de cada Área del G.E. son equiparables a los del G.C., para ello se presentará la misma información en la Tabla 24, es decir los resultados de las diferentes áreas, después de las todas las medidas de cada dimensión, pero esta vez con los resultados de grupo experimental, es decir con la intervención de la Variable del método educativo Kinder. De la misma manera, podemos afirmar que existe una equivalencia entre el desarrollo de las diferentes Áreas, con una distancia máxima entre ellas del $\approx 5\%$ en las medidas Post-test, sobre las medidas recogidas en el Pre-test.

Tabla 24

Resultados de cada Área y % desarrollo del Grupo de Control

	PRE TEST	CHECK1	CHECK2	POST TEST	$\Delta\%$
ÁREA 1	1543	2754	2757	3728	241,61
ÁREA 2	1510	2650	2634	3571	236,49
ÁREA 3	1511	2601	2598	3638	240,77

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

En la Figura 23, se muestra nuevamente de manera gráfica esta misma información. Se representan las Áreas y todas las medidas tomadas en nuestra investigación (Pre-Test, Check1, Check2 y Post-Test). Además, también se incluye una línea de tendencia para cada una de las áreas para representar de manera gráfica el desarrollo de las mismas.

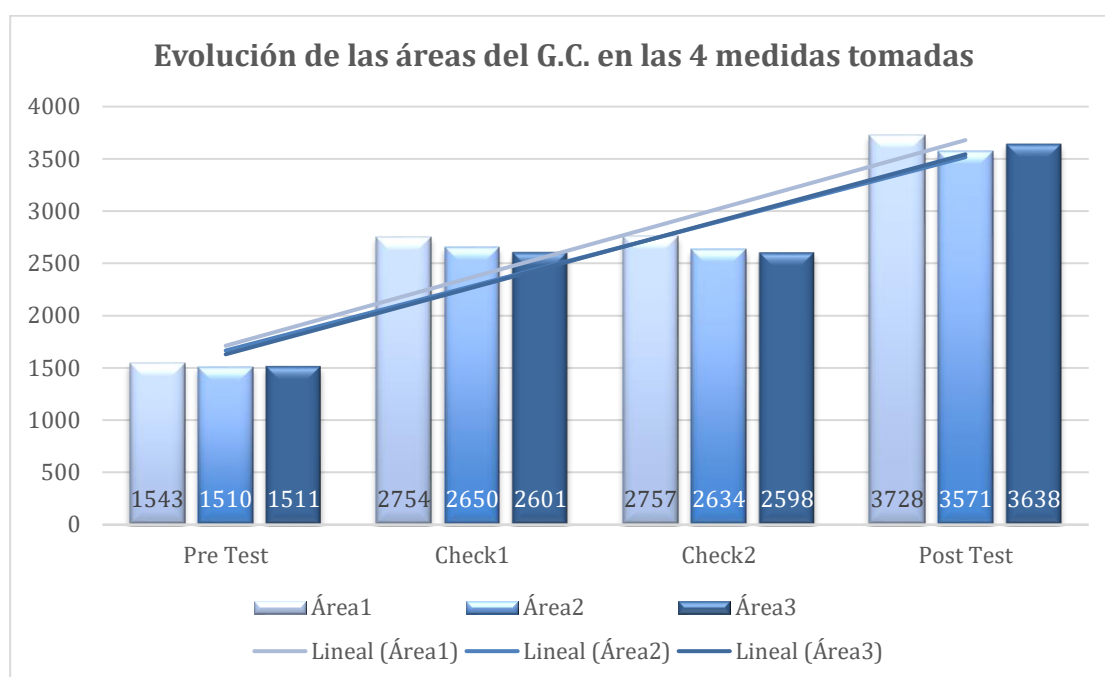


Figura 23: Representación gráfica de los resultados de cada Área y % desarrollo del Grupo de Control

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como se puede observar, aunque podemos afirmar que existe equivalencia en el desarrollo de las Áreas tanto en el G.C. como en el G.E., los valores alcanzados por el grupo experimental son superiores en 1679 puntos, lo cual como hemos visto supone un porcentaje de desarrollo 37,59% más en el G.E. en la medida Post-test de nuestro estudio.

Análisis de los resultados según las diferentes Dimensiones del método

Kinder.

Por último, hemos querido hacer un análisis de los resultados obtenidos por ambos grupos, atendiendo a la Dimensión del método Kinder que se ha presentado durante el trabajo de campo, es decir según se la Dimensión Cognitivo-mental, emocional, Motor-corporal o Dimensión ética-espiritual. Podemos ver dicho análisis en la Tabla 25, donde podemos observar que el mayor crecimiento del grupo experimental sobre el grupo de control ha sido en la Dimensión ético-espiritual con un 42,18% de resultado medio de diferencia entre ambos. En cualquier caso, observamos que en todas las Dimensiones existe un grado de desarrollo superior al 35% del grupo experimental, sobre el grupo de control.

Tabla 25

Resultados de ambos grupos según las cuatro Dimensiones del método Kinder

	G.C.			G.E.			Δ% G.E. Vs. G.C.
	Pre-Test	Post-Test	Δ%	Pre-Test	Post-Test	Δ%	
Dimensión Cognitiva/mental	57,9	116,35	200,95	58,25	138,1	237,08	36,13
Dimensión Emocional	57,4	115,95	202,00	57,95	137,45	237,19	35,18
Dimensión Motora/corporal	58,35	116,65	199,91	56,95	134,95	236,96	37,05
Dimensión Ética/espiritual	55,45	113,95	205,50	55,05	136,35	247,68	42,18

Fuente: elaboración propia a partir del desarrollo de la investigación

Como hemos visto en este apartado, el análisis de los datos empíricos ofrece unos resultados determinantes sobre nuestro estudio, que serán tenidos en cuenta para la elaboración de las conclusiones del presente estudio.

10.4. Discusión de resultados

El objetivo de esta investigación, ha sido evaluar la influencia de un método educativo que diera respuesta de manera integral a las necesidades del alumno de Educación infantil que se han presentado a lo largo de la investigación. Para ello se ha diseñado un enfoque pedagógico al que sea denominado Método Kinder y se ha procedido a estudiar la influencia de la aplicación de dicho método durante todo un curso escolar en alumnos del Primer ciclo de Educación infantil.

La hipótesis general desarrollada en el Capítulo VIII de esta investigación, defendía que la presentación y aplicación del nuevo método educativo favorece el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades con respecto al Currículo oficial del Primer ciclo de Educación. Dicha hipótesis ha sido demostrada en base a los resultados obtenidos y su posterior análisis. Además, se ha observado que los participantes del grupo experimental y del grupo de control, partían de una base de conocimiento de práctica igualdad en las 12 variables analizadas.

En cuanto a las hipótesis específicas, la primera de ellas se plantean las posibles ventajas de incorporar este nuevo método educativo en el desarrollo de la práctica docente en el periodo infantil. Entre estas ventajas que se

planteaban algunas hipótesis como el desarrollo de valores, la obtención de mejores resultados en el alumno, tasa de desarrollo cognitivo, gestión de sus emociones y un mayor desarrollo motor-corporal del niño.

Podemos afirmar que el resultado del desarrollo y la puesta en práctica del método ha tenido una influencia positiva sobre el grupo experimental de un **37,6%** por encima de los valores presentados por el grupo de control, dato resultante de la suma de todas las variables de los diferentes Dimensiones del Método Kinder en las tres Áreas curriculares.

Podemos observar además, que el desarrollo de las diferentes Dimensiones del método Kinder, es decir, la Dimensión mental-cognitiva, emocional, motora-corporal y Dimensión ética/espiritual, ha supuesto un desarrollo superior en el Grupo Experimental. El resultado de la Media del desarrollo de todas las dimensiones, como acabamos de ver, ha sido superior en un 37,64% (ver Tabla 25) en el Grupo Experimental sobre el Grupo de Control.

También observamos que los resultados no se ven afectados en gran medida por el desarrollo de un criterio en particular, ya que en todos los casos, los parámetros son superiores al 35% de diferencia entre ambos, por lo que podemos afirmar que el método Kinder, según los resultados de nuestra investigación, produce una mejora significativa en aspectos del desarrollo cognitivo, gestión emocional del alumno, adquisición de habilidades motoras, conciencia corporal y desarrollo de la ética y valores individuales del niño.

Los resultados de nuestra investigación, están en la línea del estudio realizado por la Universidad de Wisconsin–Madison (Wisc, 2015), donde se analizó los resultados obtenidos tras la aplicación durante 12 semanas de programa de Mindfulness diseñado para niños de 4 años de edad. El programa pretendía mejorar la atención el control de las emociones y fomentar la amabilidad entre los niños. Pinger (2016), una de las investigadoras de este estudio, afirmaba que los niños que participaron en la investigación desarrollaron sus competencias interpersonales, mejoraron resultados en actividades relacionadas con aprendizaje, la gestión emocional y su desarrollo social con respecto al grupo de control de dicho estudio. Tal y como hemos visto, los datos desprendidos del análisis de nuestro estudio, confirman la equivalencia del desarrollo emocional e interpersonal ofrecido en dicho estudio.

Los estudios de López (2015) que vimos en el Capítulo VII, defendían que la aplicación del Mindfulness en el aula aportaba algunas ventajas al niño, entre las cuales se destacaban la capacidad del alumno para expresar su mundo interior, mejora la capacidad de diferentes disciplinas como la música y el deporte y la capacidad de gestionar sus emociones. Como podemos observar estas ventajas están alineadas con las diferentes Dimensiones que se han desarrollado en nuestro estudio como la ético-espiritual, mental-cognitivo, motor-corporal y emocional y sobre las cuales la aplicación de la propuesta pedagógica ha supuesto un desarrollo en el grupo experimental sobre el grupo de control de un 42, 36, 37 y 35% respectivamente, por lo que podemos confirmar que los resultados de nuestra investigación sustentan las teorías defendidas por las investigaciones del autor.

En cuanto a las herramientas que se han desarrollado desde la perspectiva de Yoga, los estudios que destaca Price (2009) en su investigación, defienden dichas técnicas contribuyen al desarrollo motor del niño y al desarrollo de procesos cognitivos. Podemos afirmar que los resultados de nuestra investigación, demuestran el paralelismo de ambos estudios y ofrecen resultados semejantes, por lo que podemos establecer similares conclusiones al respecto de dicha investigación.

Durante toda la duración de nuestro trabajo de campo, los niños han demostrado una buena capacidad para desarrollar la totalidad de las actividades que se han presentado, por lo que se defiende la postura de (Berger, 2007) según el cual los niños de Educación infantil muestran un buen desarrollo tanto de la motricidad gruesa como fina, siempre que hayan tenido la oportunidad de practicar las dinámicas apropiadas a su edad, tal y como han demostrado ser las actividades propuestas en el presente estudio.

En referencia al desarrollo cognitivo, Piaget señalaba tal y como vimos en el Capítulo III, que los alumnos de Primer ciclo de Educación infantil se encuentran en el *estadio preoperacional* según la cual los niños, en vez de hacer una cosa de manera automática, ya son capaces de pensar, regidos por un pensamiento simbólico, pre-lógico y egocéntrico. Queda demostrado que los alumnos intervienen con sus pensamientos en diferentes operaciones y toman decisiones propias, y aunque no se ha analizado exhaustivamente la posible predominancia de conductas individualistas que mantiene Piaget, sí que hemos observado en los resultados de nuestro estudio que existe un claro desarrollo del comportamiento altruista y los alumnos del grupo experimental

desarrollan claramente el compañerismo desde la Dimensión ético-espiritual de nuestra investigación, por lo que no podemos confirmar el egocentrismo al que Piaget hace referencia.

Desde la Dimensión mental-cognitiva, podemos afirmar que el desarrollo del lenguaje está principalmente condicionado por el contexto social, siendo, como señala Vygostky (1978), una herramienta fundamental para su aprendizaje y desarrollo.

Además, podemos afirmar que nuestros resultados están en la línea de lo que sostienen Hidalgo y Palacios (2002) cuando afirman que el desarrollo psicosocial más relevante se da gracias al desarrollo de la Dimensión Emocional del alumno. Hemos podido comprobar que los niños van adquiriendo una mayor conciencia social a través de emociones como la empatía y una mayor autoconciencia emocional en la que se desarrolla un concepto de sí mismos que inicialmente es muy positivo.

Sostenemos también según la interpretación de los resultados de este estudio, que tal y como mantiene Berger (2007) en su investigación, a través de herramientas como el Coaching los niños desarrollan la capacidad de exploración personal que les permite ser más críticos con ellos mismos, desarrollando emociones tales como el orgullo, la autoestima, la vergüenza y la responsabilidad.

También podemos corroborar que tal y como afirman los estudios de Schoeberlein (2012), la interacción de padres, educadores y alumnos, según

vimos en el Capítulo VI, tiene una gran importancia en el desarrollo del Área del conocimiento del entorno y su manera de interactuar con el medio.

PARTE IV.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

11. CONCLUSIONES

Entendemos que un método educativo dirigido al Primer ciclo de Educación infantil puede considerarse relevante y de éxito cuando produce en el niño el desarrollo máximo de sus potencialidades por las dinámicas que se generan en el aula, la acción del educador como facilitador de las herramientas necesarias y la participación de los padres en el proceso educativo del centro infantil.

A través del modelo que se ha desarrollado y validado en esta investigación, se articula una propuesta educativa que facilita al alumno la capacidad de explorar y adquirir nuevos aprendizajes de manera integral a través del diseño de nuevas herramientas pedagógicas. Algunas de las características de dicha propuesta son las siguientes:

- Se ha elaborado un método *contextual*, diseñado específicamente para dar respuesta al contexto educativo del Currículo oficial en España, concretamente para evaluar el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades en alumnos del Primer ciclo de la Comunidad de Madrid.
- El estudio está basado en las *teorías educativas* que han supuesto modelos pedagógicos donde se considera al alumno como verdadero protagonista de su aprendizaje, como método Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, Inteligencias múltiples de Gardner, etc. También se han

estudiado otras teorías educativas más tradicionales y las ventajas e inconvenientes que las mismas aportan al alumno.

- Se han tenido en cuenta *investigaciones educativas previas*, analizando los aportes de las mismas a la Educación infantil por lo que algunos de los elementos que definen el desarrollo del alumno han sido seleccionados en base a criterios empíricos previos a este estudio.
- Es un modelo *operativo*, ya que se identifica el éxito del proceso metodológico en base a una serie de indicadores basados en la experiencia real del alumno y se evalúan el desarrollo de unos ítems concretos analizados de manera empírica.
- Es una propuesta pedagógica, que además de atender a los contenidos mínimos exigidos por Currículo oficial, supone un método que, por su manera de conectar con el alumno y abordar diferentes aspectos de su personalidad e inquietudes individuales, promueve un *aprendizaje más significativo* que el método tradicional y la adquisición de más habilidades corporales, más desarrollo cognitivo, mejor capacidad de gestionar sus emociones y promueva en el niño la motivación por la exploración de nuevos conocimientos significativos.
- Entre las ventajas que tiene la aplicación del método Kinder en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades, se pueden destacar:

- Está orientada a la obtención de resultados
 - Desarrollar la disciplina y responsabilidad.
 - Permite tomar conciencia sobre las emociones.
 - Estimula el desarrollo corporal del niño
 - Da claridad, apoyo, confianza y perspectiva al alumno.
 - Desarrolla valores en los niños
- Dentro de los indicadores de desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades, se han considerado entre otros:
- Logros del aprendizaje a nivel cognitivo.
 - Desarrollo del contenido del Área curricular
 - Adquisición de nuevas herramientas de gestión emocional.
 - Actitud de exploración y descubrimiento de nuevos contenidos.

Según los resultados de nuestro estudio que presentamos esta investigación, se llega a la conclusión de que la aplicación de la pedagogía propuesta, a la que hemos denominado método Kinder, tiene una influencia positiva en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en alumnos del Primer ciclo de Educación infantil. El grupo experimental al que se le presentó el método durante todo el curso escolar, desarrolló unas puntuaciones en el test ACAK superiores en un 37,64% con respecto al grupo que mantuvo el programa presentado por la Escuela Educando, según el Currículo oficial del MECD.

Además, podemos confirmar según las encuestas realizadas al equipo educativo de la escuela Educando (ver Capítulo IX), que los niños del grupo

experimental al que se le presentó el método Kinder, establecieron unas excelentes relaciones entre ellos y según se nos ha manifestado en dichas encuestas, el nivel de cooperación y compañerismo entre los miembros del grupo, ha sido muy superior a los parámetros que han mostrado otros grupos similares a lo largo de los años de su experiencia educativa.

Este establecimiento de relaciones extraordinariamente positiva entre los niños, podemos afirmar que contribuye al *desarrollo personal* del alumno ya que en todas las dimensiones estudiadas por el método Kinder, es decir, aspectos emocionales, cognitivo-mental, corporal y ético-espiritual, los valores de las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables han sido muy superiores (ver Tabla 19) a los obtenidos por el grupo en el que desarrolló una metodología tradicional.

También podemos constatar que el modelo supone un efecto positivo sobre desarrollo social de los alumnos, generado posiblemente por las dinámicas y herramientas diseñadas para la interacción emocional de los niños del aula.

Hemos observado también que la participación de los padres en algunas de las actividades que se han desarrollado durante el curso escolar en el grupo al que se les ha presentado el método Kinder, ha supuesto una influencia positiva en el desarrollo de la motivación necesaria para optimizar el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades. Prueba de ello este grupo de control experimentó una tendencia positiva mucho más acusada (ver Figura

22) el grupo de control, permitiendo que desde el primer momento el niño conectase con la metodología de nuestra propuesta educativa.

Las relaciones de los padres con los respectivos educadores, parece confirmarse, por lo tanto, que favorecen el desarrollo del niño. Se han establecido unas relaciones fluidas y frecuentes entre ambos, donde se intercambiaba información sobre las actividades diarias, las dinámicas de trabajo y las experiencias del aula.

Estas dinámicas de trabajo en el aula, supone un elemento fundamental en desarrollo del método Kinder, no sólo por la naturaleza de la propia herramienta sino además por la actitud integradora de dichos recursos para con las diferentes dimensiones del niño. El método ha confirmado por un lado el efecto directo que producen dichas actividades en el desarrollo de las diferentes Áreas curriculares y por otro lado el efecto indirecto de las relaciones establecidas entre niños, padres y educadores.

Esta incidencia del desarrollo del niño parece confirmar las aportaciones de Bou (2009) sobre los efectos que producen la interacción de las partes integradoras sobre el desarrollo de habilidades en el aula.

De todas estas relaciones, detectamos también que el método propuesto supone un acercamiento significativo en la manera de interactuar entre educadores y alumnos. Las herramientas que se desarrollan en la propuesta pedagógica Kinder, permiten al educador conectar emocionalmente con las necesidades del niño en cada momento y parece

que esta dinámica permite el educador y al alumno estrechar vínculos entre ellos que se manifiestan en un desarrollo de las destrezas del niño y la motivación al aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades y competencias.

Finalmente, podemos afirmar que, como resultado de esta investigación, se observa que es posible la implementación de un método educativo que además de dar respuesta a las Áreas curriculares de la propuesta oficial, atienda las necesidades educativas actuales y dé respuesta a las diferentes dimensiones de crecimiento del niño de manera integral. Se consiguen mejores resultados que métodos tradicionales en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades.

Trasladar el método propuesto a la escuela infantil, desarrolla los principios del aprendizaje experiencial desde las dinámicas y herramientas propuestas y ayuda a los niños a desarrollar su pensamiento independiente, a conectar con sus emociones y desarrollar la capacidad de reflexión que les permitirá conectar con su máximo potencial en la vida adulta.

12. LIMITACIONES

La *Escuela Educando*, en donde se ha desarrollado esta investigación, es una escuela privada de tamaño medio y por lo tanto con recursos limitados. Dicha limitación supedita los propios resultados de la investigación, entendiendo que instituciones educativas más grandes y con un mayor número de recursos, pueden tener más capacidad de implementar nuevos proyectos metodológicos de manera más completa, con más formación para sus educadores y más recursos para el establecimiento del mismo, mejorando potencialmente los resultados de la propia aplicación del método Kinder en el centro educativo.

Entre otras limitaciones que podemos observar de la aplicación del método propuesto en el aula en niños del Primer ciclo de Educación infantil, también podemos destacar:

- Su práctica incorrecta no logra el desarrollo de los mismos resultados en los niños.
- No establece un tiempo atención específica para cada alumno.
- La formación de los educadores en la metodología propuesta, está supeditada a las posibilidades de nuevas iniciativas formativas de la escuela infantil donde se desarrolle el método.

Existe mucha literatura sobre innovación educativa y varias de las herramientas y dinámicas propuestas comienzan a extenderse dentro del

entorno educativo. Sin embargo, no hemos encontrado ninguna propuesta que dé respuesta de manera integral a todas las dimensiones del niño que se han considerados relevantes durante nuestra investigación y se han conseguido aplicar gracias a la intervención del método educativo Kinder.

También queremos destacar que, al comienzo de la investigación, una de las mayores limitaciones que se plantearon a la hora de desarrollar algunas de las herramientas que se proponen en este método, era la propia edad de los niños de la muestra.

Queda demostrado según los resultados obtenidos en el Capítulo X, que las herramientas que se han desarrollado en nuestro estudio, como las dinámicas de Mindfulness para niños, el Yoga infantil o las técnicas de coaching, ofrecen una excelente herramienta de desarrollo en personas de los niños de Educación infantil, en contra de lo que en un primer momento se planteó al comienzo de nuestra investigación. Este estudio ha puesto de manifiesto las posibilidades aplicar dichas herramientas y los resultados obtenidos han sido explícitos y concluyentes. Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones del educando infantil en términos de toma de conciencia y nivel de responsabilidad educativa que puede asumir un niño de esta edad.

Otra de las limitaciones que se han encontrado, ha sido que las conductas o comportamientos que eran objeto de nuestro estudio, se presentaran en el momento concreto en el que se quisieran observar. Algunas de las técnicas propuestas no son herramientas de desarrollo inmediato, sino que son un proceso continuo de exploración y crecimiento personal y que

especialmente cuando se trata de niños de Educación infantil, algunas de estas dinámicas pueden suponer un incremento considerable en los tiempos de desarrollo, aplicación, exploración y respuesta de los resultados con respecto a otros alumnos mayores o con relación a los adultos. Entendemos que algunas de estas herramientas y técnicas, por lo tanto, tienen potencialmente la capacidad de producir resultados positivos en un tiempo de actuación menor y además con diferentes niveles de toma de conciencia y responsabilidad personal.

13. PROSPECTIVA Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación proporciona información concreta sobre la aplicación en la escuela infantil de una metodología que aporta determinadas herramientas y técnicas que favorecen el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en niños de Educación infantil.

El desarrollo del estudio ha sido muy activo y productivo y los resultados obtenidos demuestran de manera empírica que su aplicación influye de manera favorable en aspectos del desarrollo cognitivo y emocional del alumno.

Además, para corroborar estos datos, hemos querido preguntar a los educadores que han participado en el trabajo de campo y en el desarrollo del método propuesto, sobre el grado de satisfacción del programa durante el desarrollo del curso escolar. También hemos querido hacer partícipes de esta encuesta a la directora general de las escuelas Educando, a las coordinadoras de los centros que han intervenido y al psicopedagogo que ha colaborado en el diseño del programa, lo que ha sumado un total de 12 expertos en Educación infantil, distribuidos de la siguiente manera:

- 8 maestras de Educación infantil
- 2 coordinadoras educativas
- 1 directora de la escuela
- 1 psicopedagogo

A todos ellos se les ha preguntado sobre varias cuestiones, entre las que queremos destacar a modo resumen, las siguientes:

- ¿Considera el programa presentado positivo para el alumno y para el centro?
- ¿El método Kinder da respuesta a las necesidades educativas del alumno?
- ¿Recomendaría el método Kinder a otras escuelas infantiles?

A continuación, podemos ver de manera gráfica los resultados de los encuestados a estas preguntas en las Figuras 26, 27 y 28 respectivamente.

¿ Considera el programa positivo para el alumno y el centro?

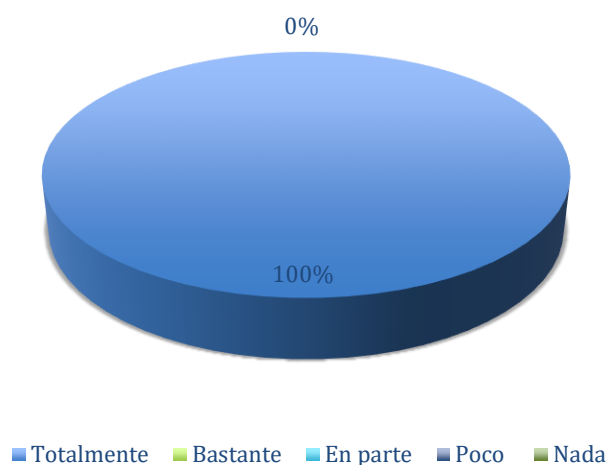


Figura 24: Grado de satisfacción con el programa educativo
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

¿El método Kinder da respuesta a las necesidades educativas del alumno?

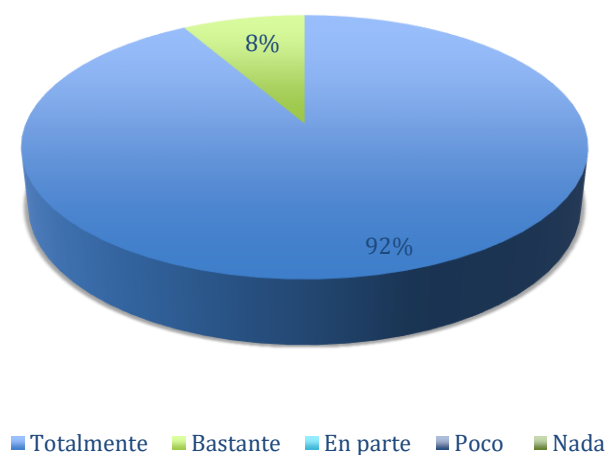


Figura 25: Responde a las necesidades educativas del alumno.
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

¿Recomendaría el método Kinder a otras escuelas infantiles?

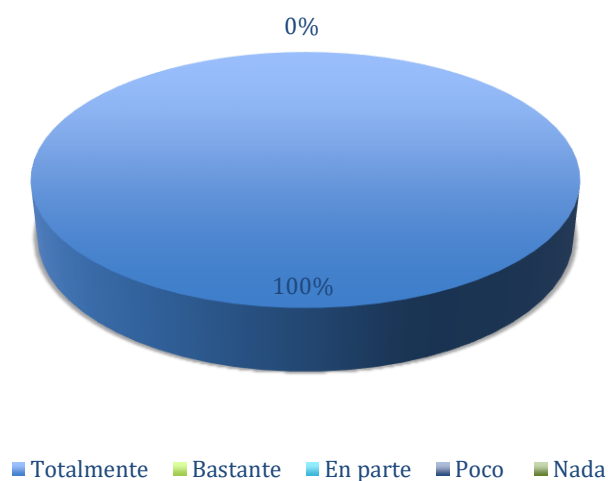


Figura 26: Recomendación del método a otros centros educativos.
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Como podemos ver el 100% de los encuestados consideran que el método ha tenido una influencia positiva en los alumnos durante el curso escolar y además todos ellos lo recomendarían a otras escuelas infantiles. A la pregunta sobre el grado de respuesta a las necesidades educativas del alumno, 10 personas respondieron 'totalmente', mientras que una de ellas respondió 'bastante', añadiendo que su respuesta se basaba en que el método estaba en fase de investigación, pero observó que en un siguiente año de aplicación en el centro probablemente respondería con un 'totalmente'.

Para concluir nuestra investigación, se quiere aportar las posibilidades de aplicar el método Kinder a otros centros educativos y extender de esta manera sus ventajas a otras escuelas infantiles que deseen participar de la propuesta pedagógica. Es decir, de la presente investigación también se pueden obtener **aportes institucionales** como resultado de los datos obtenidos de la práctica y desarrollo del método Kinder.

Para ello, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación se pretende seguir desarrollando algunos aspectos del método y finalmente poder hacerlo extensivo a otros centros que deseen incorporarlo, a través de la divulgación de los principios metodológicos que en él se recogen.

Se ha procedido a registrar el nombre comercial **Método Kinder®** y una imagen corporativa (ver Figuras 27 y 28) para poder difundirlo a los responsables educativos que pudieran estar interesados en desarrollar esta propuesta pedagógica. Como se puede observar, el logotipo se ha registrado tanto en

color, como en monocromático, según los diferentes usos que se quieran dar del mismo.

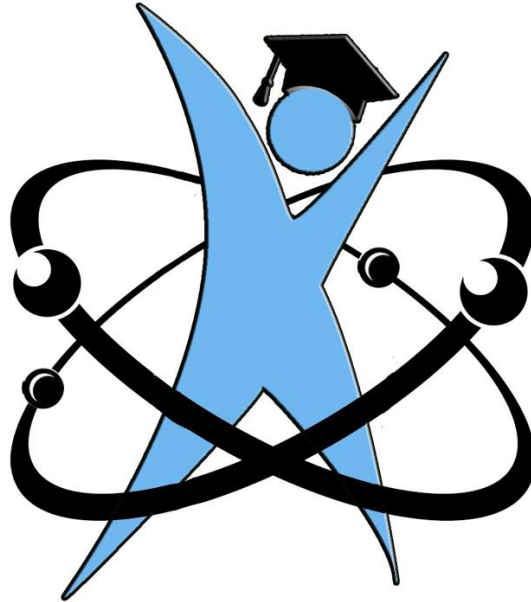


Figura 27: Logotipo Método Kinder color
Fuente: Elaboración propia



Figura 28: Logotipo Método Kinder monocromo
Fuente: Elaboración propia

La imagen representa un alumno y además se pretende mantener cierta simetría con la letra "K", con la que comienza la palabra *Kinder*. Además, las cuatro extensiones de la imagen con forma de letra "K", se han diseñado de tal manera que simbolicen las cuatro dimensiones del niño que se recogen el Método Kinder y los círculos de alrededor simbolizan la integración de los mismos dentro de la propuesta pedagógica.

A pesar de no poder validar nuestro método en el conjunto de la Población, las conclusiones derivadas de nuestro estudio, constituyen el punto de partida para seguir desarrollando el método en el contexto educativo de las escuelas infantiles. Esta investigación supone un referente sobre el que poder seguir trabajando en el método de manera más completa, identificando otros elementos que puedan estar relacionados con la Educación infantil y con el desarrollo de herramientas que favorezcan y estimulen las capacidades del alumno, que le conecten con su crecimiento armónico y que, en todo caso, generen un entorno escolar donde el niño encuentre apoyo a su crecimiento y pueda aprender y desarrollarse de una manera positiva y feliz.

BIBLIOGRAFIA

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aguirre, J. (2015). *Dialéctica y filosofía primera: Lectura de la metafísica de Aristóteles*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- American Psychiatric Association, (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Panamericana.
- Anastasi, A. (1973). *Test Psicológicos*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Morata
- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Barsotti, C. (2004). *Caminado por hilos de seda. Entrevista a Loris Malaguzzi*. Barcelona, Revista Infancia.
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bolaños, R. (1998). *La calidad de la educación del siglo XXI*. México: Iisue.
- Bomm, P. (2016): *De uno a cuatro*. Barcelona: ING Editions.
- Bou, J. F. (2009). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Club universitario, Barcelona.

- Bowen, J. (2001). *Historia de la educación occidental. El occidente moderno*. Barcelona: Herder.
- Briones, G. (2008). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias*. México: Trillas.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bunge (2016). El conocimiento científico. Recuperado de: <https://bilosofia.wordpress.com/2012/02/24/introduccion-a-la-epistemologia-segun-mario-bunge/>
- Bruyere, J. (2008). *Los Caracteres*. México: Editorial Universidad Nacional de Mexico
- Calgren, F., (2004). *Pedagogía Waldorf, Una educación hacia la libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Carrasco, J.B. (2000). *Aprendiendo a Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carreño, M. (2014). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Castro, M. (2004). *Análisis y tratamiento de datos de investigación*. Murcia: Diego Marín.
- Catalao, J.A. (2011). *Herramientas de coaching*. Barcelona, Lidel.
- Catarsi, E. (2004). *Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal*. Barcelona: Revistas de la Infancia.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Comunidad de Madrid (2015). *D. G. de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado de:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142329685640&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974952&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142329602341

Comunidad de Madrid (2016). *Datos y cifras de la Educación 2015-2016*. Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=filename%3Dlibro+datos+y+cifras+2015-2016+navegable.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352898013282&ssbinary=true>

Contreras, M. (2007). *Atención, memoria y resiliencia. Aportes a la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Covey, S. (2009). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Cuellar, H. (2005). *Froebel: La educación del Hombre*. Madrid: Trillas.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Dalai Lama (2010). *La meditación paso a paso*. Barcelona: Debolsillo

De La Orden, A. (1989). *Investigación cualitativa y medida en la educación*. Madrid: Bordón.

De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. Madrid: Narcea.

Denzin, N. (2015). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Delgado, M. (2003). *Fundamentos de Diseño y Estadística en la investigación científica*. Barcelona: Signo.

- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la Educación*. Madrid, Santillana.
- Dilts, R. (2003): *Coaching, herramientas para el cambio*. Urano, Barcelona.
- Escudero, M.J. (2014). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, M.J. (1980). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- Eslava, E. (2006). *Coaching en gestión del capital humano*. Recuperado de: http://www.degerencia.com/articulo/coaching_en_la_gestion_del_capital_humano
- Gardner, H. (1995). *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Los cien lenguajes de una exitosa reforma educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J. y Darder, P. (2001). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- Gallardo, P. (2009). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Sevilla: Wanceulen.
- Garteiz, J.M. (2008). *La ética del Coach*. Madrid: My Coach. Recuperado de <http://www.mycoach.es/tag/international-coach-federation/>
- Gil, J.M. (2008). *El coaching*. Madrid: Asesco. Recuperado de <http://www.asescoaching.org/el-coaching/>
- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata ediciones.

- Goleman, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Barcelona: Editorial Altamar.
- González, J. (2003). *La educación infantil: lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Greenland, S.K. (2009). *The Mindful Child: How to Help Your Kid Manage Stress and Become Happier, Kinder and More Compassionate*. New York: Simon and Schuster.
- Gruart i Massó, A. (2008). *¿Por qué es el cerebro humano tan bueno para aprender y pensar?* Córdoba: Biblioteca BenRosch.
- Gutiérrez, H. (2012). *Análisis y Diseño de Experimentos*. Barcelona: McGrawHill.
- Hainstock, E. (2013). *Enseñanza Montessori en el hogar*. México: Diana.
- Hartmann, G. (2002). *Educación Waldorf: Una pedagogía integral*. Madrid: Editorial Antropofósica.
- Hayman, J. (2003). *Investigación y educación*. Buenos aires: Paidós
- Hernández R. (2006). *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill, México.
- Hernández Sampieri, R. (2016) *Fundamentos de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hervás, C. (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2002). *Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años*. Madrid: Alianza.
- Hoyuelos, A. (2001). *Loris Malaguzzi: pensamiento y obra pedagógica*. Barcelona, Cuadernos de pedagogía.

- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- James, W. (1890). *Principios de Psicología*, Estados Unidos: Dover publications.
- Jiménez, V. (2000). *Juegos educativos*. Málaga: Ludus.
- Kabat-Zinn, J. (2005): *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Kojakovic, M. (2005): *Yoga para niños*. Santiago de Chile, Grijalbo.
- Lamure, D. (2006): *Yoga para niños*. México: Robinbook
- Lillard, (2011). *Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach*. University of Virginia: Springer Science. Recuperado de: http://montessori-science.org/Lillard_mindfulness_in_education_montessori_approach_.pdf
- López, C. (2013). *Coaching educativo: Las emociones al servicio del aprendizaje*. SM, Madrid.
- López, L. (2015). *Meditación para niños. En paz me levanto, en paz me acuesto*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Marín, R. (2011). *El coaching en la empresa*. Barcelona: JCAC.
- McGuigan (1977) *Psicología Experimental. Enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Miedaner, T. (2002): *Coaching para el éxito*. Urano: Barcelona.
- Montessori (2015). *The Montessori method*. California: The international Montessori. Recuperado de: <http://www.montessori.edu/refs.html>
- Moreno, C. (2012): *Arte, juego y creatividad*. Madrid: Eneida.
- Moyles, J. (2008): *El juego en la Educación infantil y primaria*. Madrid, Morata.
- Nhat Hanh, T., (2007) *El milagro del Mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- O'Connor, J. (2005): *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.

- Ortega I. y Pick, S., (2011). *Investigación en Ciencias Sociales: paso a paso*. México: Limusa.
- Owen, N. (2003): *La magia de la metáfora*. Bilbao: Desclee de Brouwe.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peterson y Seligman. (2004). *Fortalezas y virtudes del carácter: un manual y clasificación*. Washington, DC: Prensa APA.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1982). *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño (2ª edición)*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pinger, L. (2016). *Prechooler Learn Kindness Curriculum*. Nueva York. Mindful. Recuperado de: <http://www.mindful.org/preschoolers-learn-kindness-curriculum/>
- Polk, P. (1977). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México. Diana.
- Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf: Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner.
- Ricard, M. (2008). *El arte de la meditación*. Barcelona: Urano.
- Rinaldi, C. y Moss, P. (2004). *¿Qué es Reggio?*. Barcelona: Revista Infancia.
- Ritzer, G (1993). *Teoría Sociológica Clásica*. Madrid: McGraw Hill.
- Romay, M. (1994). *Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior*. México: Revista de la educación Superior.

- Ross, D. (2013) *Aristóteles*. Barcelona: Gredos.
- Rousseau, J. (1999). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Ruiz, J. (2001): *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, J. (2012): *Metodología de la investigación educativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Rye (2016). *Yoga para la prevención de conflictos*. Recuperado de: <http://rye-yoga-educacion.es/publicaciones/yoga-para-la-prevencion-de-los-conflictos-articulo-publicado-en-yoga-en-red/>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw- Hill.
- Schoeberlein, D. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Neo Person.
- Shoerberlein, D. y Sheth, S. (2015). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias para maestros y educadores*. Madrid: Neo-Person.
- Schmelkes, S. (2001). *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. México: Interamer.
- Seligman, M. (1999). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- Semple, R. (2005). Treating anxiety with mindfulness: an open trial of mindfulness training for anxious children". *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 2005, núm. 19 (4), p. 379-392.
- Siegel, D. J. (2010). *Cerebro y mindfulness. La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simón, Vicente (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.

- Snel, E. (2012). *Efectividad del Mindfulness*. Holanda: Eline Snel. Recuperado de:
<http://www.elinesnel.com/wp-content/uploads/2016/10/artikel-mindfulness-bij-ASS-WTA20123.pdf>
- Snel, E. (2015). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- Snyder y López. (2007). *Psicología positiva: Las exploraciones científicas y prácticas de las fuerzas humanas*. California: Sage Publications.
- Steiner, R. (2013): *La educación del niño: Metodología de la enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Stephens, M. (2014). *Secuencias de Yoga*. Málaga: Sirio
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tich Nhat Hanh (2003). *Cómo lograr el milagro de vivir despierto*. Madrid: Jaguar
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del S. XX para la escuela del S. XXI*. Barcelona: Graó.
- Unesco (2015): *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre el siglo XXI*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Venegas, F.M., (2014). *El juego infantil y su metodología*. Málaga: IC Editorial.
- Via Institute on Character (2016). *La encuesta VIA*. Recuperado de:
<http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>
- Vietes Salvado, M.C., (2009). *Programación por competencias en educación infantil. Del proyecto educativo al desarrollo integral del alumnado*. Vigo: Ideaspropias.

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Grijalbo.

Whitmore, J. (2010). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Planeta, Barcelona.

Wisc University (2015). *Mindfulness reseearch*. Winsconsin: Wisc. Recuperado de:
<http://news.wisc.edu/documentary-film-portrays-uw-madison-mindfulness-research/>

Wolk, L. (2007). *Coaching: el arte de soplar brasas en acción*. Buenos Aires: Gran aldea editores.

Zabalza, M.A. (2008). *Motivación y creatividad en Clase*. Barcelona: Graó

Zambrano, M. (2011). *Desarrollo Psicomotor. ¿Es lo mismo para todos?*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.

ANEXOS

En este apartado presentaremos algunos de los elementos y recursos utilizados como apoyo para la realización de la presente investigación. Por la propia extensión de los mismos, se ha decidido elaborar un resumen de los mismos dada que la extensión de las dinámicas, comunicaciones a los padres de los alumnos, formación al personal educativo y otros elementos diseñados para el presente estudio, que ascendía a más de 1400 páginas, por lo que se ha considerado oportuno establecer un resumen de los elementos desarrollados, para facilitar la lectura y comprensión de los elementos utilizados, tal y como se resume a continuación.

Anexo 1. Logotipo Kinder

A continuación, presentamos el logotipo o imagen del método Kinder, diseñado y utilizado a lo largo del desarrollo de nuestro estudio en diferentes comunicaciones, dinámicas y diseño de herramientas utilizadas en nuestra propuesta metodológica durante el desarrollo de nuestra investigación.



Figura 29: Logotipo completo del método Kinder
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Resultados del G.C. y G.E.

Seguidamente presentamos todos los ítems recogidos durante el trabajo de campo desarrollado en la escuela Educando en ambos grupos (G.C. y G. E.) a lo largo del curso escolar en el que realizamos nuestro estudio.

2.1 Resultados del grupo de control

2.1.1 Medidas Pre-Test G.C.

AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Media	Total	
Cognitivo/ mente																							
Reconoce y nombra las partes fundamentales de su cuerpo	1	2	2	3	3	1	1	1	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	1	1	2	40	
Identifica algunos detalles externos de las partes de su cuerpo	1	3	3	2	1	2	2	3	2	1	2	3	2	2	3	1	3	2	2	2	2	2,1	42
Observa la realidad que le rodea y diferencia colores y formas	3	1	2	2	1	3	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	1	1,85	37	
Distingue diferentes ruidos y melodías, y es capaz de reproducirlas	2	2	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	2	3	1	3	1	1	4	2	1,8	36	
Conoce su posición en el entorno: delante/detrás-encima/debajo	1	3	3	2	1	2	2	1	2	4	1	1	1	2	4	2	1	2	1	3	1,95	39	
Sabe lo que es la basura y comprende la necesidad de recogerla	2	4	2	3	2	2	3	2	1	2	3	1	2	3	3	1	1	3	2	2	2,2	44	
Comprende y acepta las normas que requiere el juego físico	1	2	1	2	2	1	3	1	1	3	4	4	1	4	1	1	4	2	1	2	2,05	41	
Comprende las diferentes situaciones en la vida cotidiana	2	3	1	1	3	2	2	3	1	4	3	3	3	2	2	4	2	4	1	1	2,35	47	
Sabe que es importante alimentarse y va adquiriendo hábitos en la mesa	3	1	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	3	1	2	2	3	1,95	39	
Utiliza de forma básica los utensilios de la comida	2	1	2	1	1	4	2	3	3	1	2	2	1	1	2	2	2	1	4	2	1,95	39	
Total Dimensión	18	22	20	19	18	20	19	19	21	22	22	22	18	22	23	21	18	20	21	19	20,2	404	
Emocional																							
Nombra sensaciones básicas (sed, hambre, frío, cansancio, dolor,...)	1	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	1	2	1	3	2	1	2	3	2,05	41	
Percibe las diferencias del sonido suave-fuerte, ruido-silencio,...	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2,05	41	
Sabe reconocerse a disgusto o a gusto	1	1	1	1	3	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	2	3	1	3	2	1,9	38	
Distingue sentimientos y emociones: enfadado-contento, miedo, cariño,...	2	1	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1,45	29	
Actitud positiva frente a las manifestaciones afectivas de los demás	3	2	1	2	1	1	1	2	2	4	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	1,95	39	
Disfruta con el ejercicio físico	2	1	2	2	3	2	3	1	3	2	1	2	3	1	2	2	3	2	1	4	2,1	42	
Va adquiriendo hábitos de trabajo: esfuerzo, orden, limpieza,...	4	3	1	2	4	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2,05	41	
Expresa malestar y pide ayuda cuando se encuentra mal	2	2	2	4	2	1	3	3	3	1	2	3	2	1	2	3	1	2	3	4	2,3	46	
Participa en actividades y acepta la participación de los demás	1	2	3	3	1	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	2,2	44	
Es capaz de elegir	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	3	3	2	1	1	2	2	2	1,8	36	
Total Dimensión	20	17	17	20	19	18	21	19	22	20	19	23	18	19	17	22	18	19	21	28	19,85	397	
Corporal																							
Conoce su cuerpo globalmente y es capaz de imitar posturas	2	2	3	1	4	2	1	4	2	3	2	3	3	1	3	2	4	3	1	2	2,4	48	
Se lava las manos y la cara correctamente	1	2	2	2	3	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2	1	3	1	1	1	1,75	35	
Discrimina olores básicos agradables y desagradables	3	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	1,8	36	
Discrimina sabores básicos agradables y desagradables	2	2	2	2	3	1	1	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	1	3	2	1,7	34	
Percibe sensaciones de calor-frío, suave-áspero, blando-duro	1	1	2	2	1	2	3	2	1	4	2	1	2	4	1	1	2	1	4	1	1,9	38	
Distingue el movimiento y el reposo	1	1	3	3	1	1	2	1	2	2	1	2	1	3	2	1	4	4	1	3	1,95	39	
Va adquiriendo los hábitos necesarios de sueño y descanso	4	2	4	2	3	2	4	1	3	3	1	1	2	2	1	3	3	4	2	4	2,55	51	
Sitúa su cuerpo en posiciones: de pie, sentado, agachado, tumbado	1	3	3	1	1	1	3	2	2	4	2	3	2	1	2	2	2	1	4	4	2,2	44	
Camina, corre y salta con naturalidad	3	4	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2	3	1	1	3	3	3	2,35	47	
Buenos hábitos de salud: juega, pasea, se alimenta bien, descanso	1	2	3	2	3	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	36	
Total Dimensión	19	18	22	19	22	19	20	19	20	23	19	20	18	21	20	17	22	24	23	23	20,4	408	
Ética/ espiritual																							
Tiene un nivel adecuado de autoestima	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	40	
Acepta a los demás como son	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	2	1,45	29	
Se acepta a sí mismo	1	1	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1,55	31	
Valora y cuida su propio cuerpo	2	2	2	3	1	1	1	2	3	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1,65	33	
Confía en sus posibilidades de acción	3	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	3	1	3	1	3	1,6	32	
Acepta y asume las normas de comportamiento	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,35	27	
Es capaz de ayudar a los demás	4	1	2	1	1	3	3	2	2	1	4	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1,95	39	
Necesidad de estar limpio y valora esa necesidad	1	2	1	1	2	3	2	1	1	3	2	1	1	2	2	1	2	3	2	3	1,8	36	
Es capaz de evitar las situaciones y actividades de peligro	2	3	2	1	3	2	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1,8	36	
Colabora en la limpieza y el orden de los espacios que utiliza	2	2	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1,85	37	
Total Dimensión	20	17	19	15	20	20	18	15	17	15	19	16	18	16	18	14	14	16	17	16	17	340	

2.1.2 Medidas Post-Test G.C.

AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Media	Total	
Cognitivo/ mente																							
Reconoce y nombra las partes fundamentales de su cuerpo	3	4	4	5	5	3	3	3	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	3	3	4	80	
Identifica algunos detalles externos de las partes de su cuerpo	3	5	5	4	3	4	4	5	4	3	4	5	4	4	5	3	5	4	4	4	4	4,1	82
Observa la realidad que le rodea y diferencia colores y formas	5	3	4	4	3	5	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	3	3	5	3	3,85	77	
Distingue diferentes ruidos y melodías, y es capaz de reproducirlas	4	4	3	3	4	4	3	3	5	3	3	4	4	5	3	5	3	3	5	4	3,75	75	
Conoce su posición en el entorno: delante/detrás-encima/debajo	3	5	5	4	3	4	4	3	4	5	3	3	3	4	5	4	3	4	3	5	3,85	77	
Sabe lo que es la basura y comprende la necesidad de recogerla	4	5	4	5	4	5	4	3	4	5	3	4	5	3	3	3	5	4	4	4	4,15	83	
Comprende y acepta las normas que requiere el juego físico	3	4	3	4	4	3	5	3	3	5	5	3	5	3	3	3	5	4	3	4	3,85	77	
Comprende las diferentes situaciones en la vida cotidiana	4	5	3	3	5	4	4	5	3	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	3	4,2	84	
Sabe que es importante alimentarse y va adquiriendo hábitos en la mesa	5	3	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	5	5	3	4	4	5	3,95	79	
Utiliza de forma básica los utensilios de la comida	4	3	4	3	3	5	4	5	5	3	4	4	3	3	4	4	4	3	5	4	3,85	77	
Total Dimensión	38	41	40	39	38	39	39	41	40	41	41	38	41	42	40	37	39	39	39	39	39,55	791	
Emocional																							
Nombra sensaciones básicas (sed, hambre, frío, cansancio, dolor,...)	3	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	3	4	3	5	4	3	4	5	4	4,05	81	
Percebe las diferencias del sonido suave-fuerte, ruido-silencio,....	4	3	3	4	4	5	4	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4,05	81	
Sabe reconocerse a disgusto o a gusto	3	2	3	3	5	4	5	5	3	4	4	4	3	4	5	4	5	3	5	4	3,9	78	
Distingue sentimientos y emociones: enfadado-contento, miedo, cariño,....	4	3	4	3	3	5	3	4	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	4	3	3,45	69	
Actitud positiva frente a las manifestaciones afectivas de los demás	5	4	3	4	2	3	3	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5	4	5	4	3,9	78	
Disfruta con el ejercicio físico	4	3	4	4	5	4	5	3	5	4	3	4	5	3	4	4	5	4	3	5	4,05	81	
Va adquiriendo hábitos de trabajo: esfuerzo, orden, limpieza,....	5	5	3	4	5	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	5	3,9	78	
Expresa malestar y pide ayuda cuando se encuentra mal	4	4	4	5	4	3	5	5	3	4	5	4	3	4	5	3	4	4	3	5	4,15	83	
Participa en actividades y acepta la participación de los demás	3	4	5	5	3	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4,15	83	
Es capaz de elegir	4	5	4	4	3	3	3	4	3	4	4	5	5	4	3	3	4	4	4	4	3,8	76	
Total Dimensión	39	37	37	39	38	38	41	39	42	39	39	43	38	39	37	42	38	39	41	43	39,4	788	
Corporal																							
Conoce su cuerpo globalmente y es capaz de imitar posturas	4	4	5	3	6	4	3	6	4	5	4	5	5	3	5	4	6	5	3	4	4,4	88	
Se lava las manos y la cara correctamente	3	2	4	4	4	5	4	4	5	3	5	3	4	3	4	4	3	5	3	3	3,75	75	
Discrimina olores básicos agradables y desagradables	5	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	5	3	4	4	4	3	3,8	76	
Discrimina sabores básicos agradables y desagradables	4	4	4	4	5	3	4	3	3	3	4	3	5	3	4	3	3	5	4	3	3,7	74	
Percebe sensaciones de calor-frío, suave-áspero, blando-duro	3	3	4	3	3	4	5	4	3	5	4	3	4	5	3	3	4	3	6	3	3,8	76	
Distingue el movimiento y el reposo	3	3	5	5	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	4	3	5	3	5	3,85	77	
Va adquiriendo los hábitos necesarios de sueño y descanso	5	4	5	4	5	4	5	3	5	5	3	3	4	4	3	5	5	5	5	4	4,3	86	
Sitúa su cuerpo en posiciones: de pie, sentado, agachado, tumbado	3	5	5	3	3	5	4	4	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	3	5	4,05	81	
Camina, corre y salta con naturalidad	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	3	4	5	3	3	5	5	5	4,3	86	
Buenos hábitos de salud: juega, pasea, se alimenta bien, descanso	3	4	2	5	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,8	76	
Total Dimensión	38	37	41	39	42	39	39	39	40	41	39	40	38	40	40	37	41	42	42	41	39,75	795	
Ética/espiritual																							
Tiene un nivel adecuado de autoestima	4	4	3	4	5	4	4	3	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	80	
Acepta a los demás como son	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	5	4	4	3	3	3	4	3,45	69	
Se acepta a sí mismo	3	3	5	4	5	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	3	3	4	2	3	3,55	71	
Valora y cuida su propio cuerpo	4	4	4	5	3	3	3	4	5	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3,65	73	
Confía en sus posibilidades de acción	5	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	5	4	3	3	5	3	5	3	3,6	72	
Acepta y asume las normas de comportamiento	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,35	67	
Es capaz de ayudar a los demás	5	3	4	3	3	5	5	4	4	3	5	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3,85	77	
Necesidad de estar limpio y valora esa necesidad	3	4	3	3	4	5	4	3	3	5	4	3	4	3	4	4	3	4	5	4	3,8	76	
Es capaz de evitar las situaciones y actividades de peligro	4	5	4	3	5	4	3	4	3	4	5	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3,8	76	
Colabora en la limpieza y el orden de los espacios que utiliza	4	4	4	4	5	4	5	4	3	4	5	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3,85	77	
Total Dimensión	39	37	39	35	40	40	38	35	37	35	38	36	38	36	38	34	34	36	37	36	36,9	738	

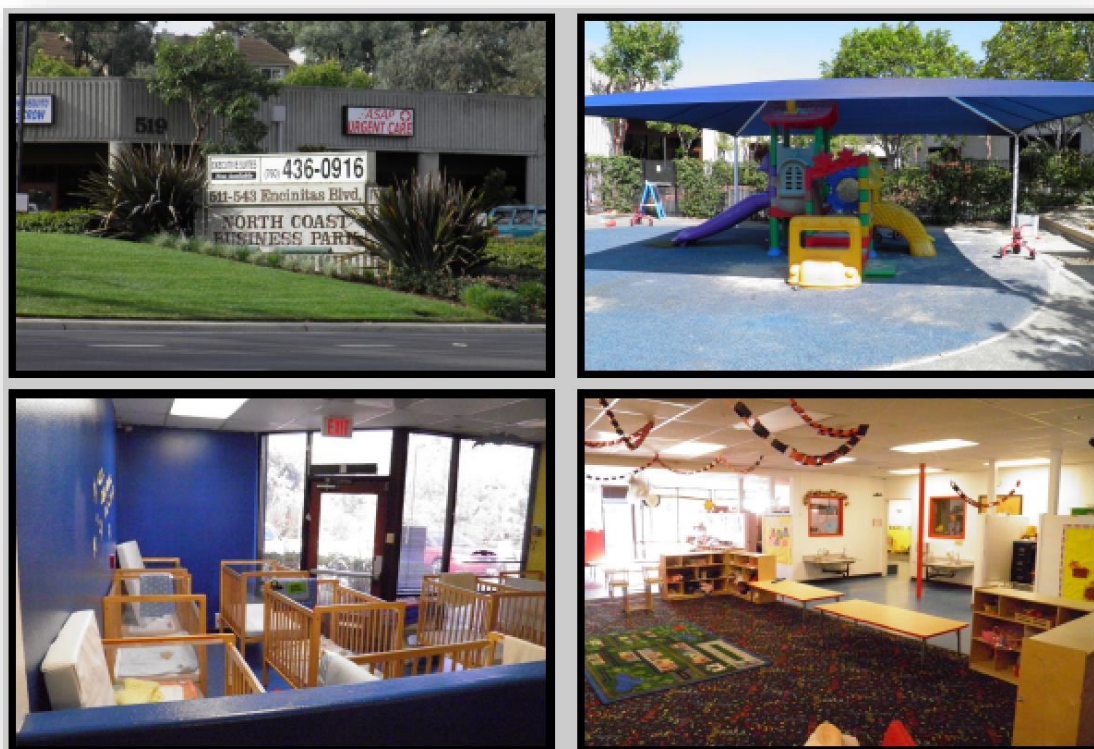
AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Media	Total	
Cognitivo/ mente																							
Reconoce y nombra las partes fundamentales de su cuerpo	2	2	3	1	4	2	1	4	2	3	2	3	3	1	3	2	4	3	1	2	2,4	48	
Identifica algunos detalles externos de las partes de su cuerpo	1	2	2	2	3	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2	1	3	1	1	1,75	35		
Observa la realidad que le rodea y diferencia colores y formas	3	1	1	1	2	2	1	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	1,8	36		
Distingue diferentes ruidos y melodías, y es capaz de reproducirlas	2	2	2	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	3	1	2	1	1	3	2	1,7	34
Conoce su posición en el entorno: delante/detrás-encima/debajo	1	1	2	2	1	2	3	2	1	4	2	1	2	4	1	1	2	1	4	1	1,9	38	
Sabe lo que es la basura y comprende la necesidad de recogerla	1	1	3	3	1	1	2	1	2	2	1	2	1	3	2	1	4	4	1	3	1,95	39	
Comprende y acepta las normas que requiere el juego físico	4	2	4	2	3	2	4	1	3	3	1	1	2	2	1	3	3	4	2	4	2,55	51	
Comprende las diferentes situaciones en la vida cotidiana	1	3	3	1	1	3	2	2	4	2	3	2	1	2	2	2	1	4	4	2	2,2	44	
Sabe que es importante alimentarse y va adquiriendo hábitos en la mesa	3	4	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2	3	1	1	3	3	3	2,35	47	
Utiliza de forma básica los utensilios de la comida	1	2	3	2	3	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	36	
Total Dimensión	19	18	22	19	22	19	20	19	20	23	19	20	18	21	20	17	22	24	23	23	20,4	408	
Emocional																							
Nombra sensaciones básicas (sed, hambre, frío, cansancio, dolor,...)	2	2	2	3	3	1	1	1	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	1	1	2,05	41	
Percebe las diferencias del sonido suave-fuerte, ruido-silencio,...	1	3	3	2	1	2	2	3	2	1	2	3	2	2	3	1	3	2	2	2	2,1	42	
Sabe reconocerse a disgusto o a gusto	3	1	2	2	1	3	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	1	1,85	37	
Distingue sentimientos y emociones: enfadado-contento, miedo, cariño,...	2	2	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	2	3	1	3	1	1	4	2	1,8	36	
Actitud positiva frente a las manifestaciones afectivas de los demás	1	3	3	2	1	2	2	1	2	4	1	1	1	2	4	2	1	2	1	3	1,95	39	
Disfruta con el ejercicio físico	2	4	2	3	2	2	3	2	1	2	3	1	2	3	3	1	1	3	2	2	2,2	44	
Va adquiriendo hábitos de trabajo: esfuerzo, orden, limpieza,...	1	2	1	2	2	1	3	1	1	3	4	4	1	4	1	1	4	2	1	2	2,05	41	
Expresa malestar y pide ayuda cuando se encuentra mal	2	3	1	1	3	2	2	3	1	4	3	3	3	2	2	4	2	4	2	1	2,35	47	
Participa en actividades y acepta la participación de los demás	3	1	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	3	1	2	2	3	1,95	39	
Es capaz de elegir	2	1	2	1	1	4	2	3	3	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	4	2	1,95	39
Total Dimensión	19	22	20	19	18	20	19	19	21	22	22	22	18	22	23	21	18	20	21	19	20,25	405	
Corporal																							
Conoce su cuerpo globalmente y es capaz de imitar posturas	1	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	1	2	1	3	2	1	2	3	2,05	41	
Se lava las manos y la cara correctamente	2	1	1	2	2	3	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2,05	41	
Discrimina olores básicos agradables y desagradables	1	1	1	3	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	2	3	1	3	2	1,9	38		
Discrimina sabores básicos agradables y desagradables	2	1	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1,45	29		
Percebe sensaciones de calor-frío, suave-áspero, blando-duro	3	2	1	2	1	1	2	2	4	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1,85	37		
Distingue el movimiento y el reposo	2	1	2	2	3	1	3	2	1	2	3	1	2	2	3	2	1	2	1	2	2	40	
Va adquiriendo los hábitos necesarios de sueño y descanso	4	3	1	2	4	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1,9	38		
Sitúa su cuerpo en posiciones: de pie, sentado, agachado, tumbado	2	2	4	2	1	3	3	1	2	3	2	1	2	3	1	2	3	4	2,3	46			
Camina, corre y salta con naturalidad	1	2	3	3	1	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2,2	44		
Buenos hábitos de salud: juega, pasea, se alimenta bien, descanso	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	3	3	2	1	1	2	2	2	1,8	36	
Total Dimensión	20	17	17	20	19	18	21	19	22	20	19	23	18	19	17	22	18	19	21	21	19,5	390	
Ética/ espiritual																							
Tiene un nivel adecuado de autoestima	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	40	
Acepta a los demás como son	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	2	1,45	29	
Se acepta a sí mismo	1	1	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1,55	31		
Valora y cuida su propio cuerpo	2	2	2	3	1	1	1	2	3	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1,65	33	
Confía en sus posibilidades de acción	3	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1	3	1	3	1	1,6	32	
Acepta y asume las normas de comportamiento	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,35	27	
Es capaz de ayudar a los demás	4	1	2	1	1	3	3	2	2	1	4	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1,95	39	
Necesidad de estar limpio y valora esa necesidad	1	2	1	1	2	3	2	1	1	3	2	1	1	2	2	1	2	3	2	3	1,8	36	
Es capaz de evitar las situaciones y actividades de peligro	2	3	2	1	3	2	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1,8	36	
Colabora en la limpieza y el orden de los espacios que utiliza	2	2	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1,85	37	
Total Dimensión	20	17	19	15	20	20	18	15	17	15	19	16	18	16	18	14	14	16	17	16	17	340	

2.2.2. Medidas Post-Test G.E.

AREA 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Media	Total
Cognitivo/ mente																							
Reconoce y nombra las partes fundamentales de su cuerpo	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4,65	93	
Identifica algunos detalles externos de las partes de su cuerpo	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4,55	91
Observa la realidad que le rodea y diferencia colores y formas	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	5	5	4	4	4	5	4,55	91	
Distingue diferentes ruidos y melodías, y es capaz de reproducirlas	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4,5	90	
Conoce su posición en el entorno: delante/detrás-encima/debajo	4	4	4	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4,55	91	
Sabe lo que es la basura y comprende la necesidad de recogerla	5	5	5	3	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4,5	90	
Comprende y acepta las normas que requiere el juego físico	5	5	4	5	5	3	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4,65	93	
Comprende las diferentes situaciones en la vida cotidiana	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4,8	96	
Sabe que es importante alimentarse y va adquiriendo hábitos en la mesa	5	5	5	3	3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4,35	87	
Utiliza de forma básica los utensilios de la comida	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4,8	96	
Total Dimensión	48	48	47	45	42	44	45	46	46	47	45	47	42	44	48	47	47	46	47	47	45,9	918	
Emocional																							
Nombra sensaciones básicas (sed, hambre, frío, cansancio, dolor,...)	5	5	4	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4,35	87	
Percebe las diferencias del sonido suave-fuerte, ruido-silencio,....	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,65	93	
Sabe reconocerse a disgusto o a gusto	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	3	3	4	5	5	5	5	5	4,45	89	
Distingue sentimientos y emociones: enfadado-contento, miedo, cariño,....	5	4	5	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	4	5	4	4,5	4	4	4	6,45	129	
Actitud positiva frente a las manifestaciones afectivas de los demás	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4,8	96	
Disfruta con el ejercicio físico	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,65	93	
Va adquiriendo hábitos de trabajo: esfuerzo, orden, limpieza,....	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	3	5	4,65	93	
Expresa malestar y pide ayuda cuando se encuentra mal	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4,8	96	
Participa en actividades y acepta la participación de los demás	4	5	5	5	3	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4,35	87	
Es capaz de elegir	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4,55	91	
Total Dimensión	47	48	46	47	44	45	45	44	46	46	44	45	45	44	44	46	48	90	44	46	47,7	954	
Corporal																							
Conoce su cuerpo globalmente y es capaz de imitar posturas	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4,6	92	
Se lava las manos y la cara correctamente	5	4	5	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4,65	93	
Discrimina olores básicos agradables y desagradables	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,7	94	
Discrimina sabores básicos agradables y desagradables	5	4	4	5	5	5	5	4	5	1	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4,45	89	
Percebe sensaciones de calor-frío, suave-áspero, blando-duro	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4,6	92		
Distingue el movimiento y el reposo	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4,6	92	
Va adquiriendo los hábitos necesarios de sueño y descanso	4	5	5	5	5	4	4	4	2	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4,45	89		
Sitúa su cuerpo en posiciones: de pie, sentado, agachado, tumbado	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	96	
Camina, corre y salta con naturalidad	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4,65	93		
Buenos hábitos de salud: juega, pasea, se alimenta bien, descanso	4	5	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,7	94		
Total Dimensión	47	47	46	47	48	47	48	48	36	48	37	49	47	48	48	48	44	47	48	46	46,2	924	
Ética/espiritual																							
Tiene un nivel adecuado de autoestima	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4,7	94	
Acepta a los demás como son	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,85	97	
Se acepta a sí mismo	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4,65	93		
Valora y cuida su propio cuerpo	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4,6	92		
Confía en sus posibilidades de acción	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4,45	89		
Acepta y asume las normas de comportamiento	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4,75	95		
Es capaz de ayudar a los demás	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4,55	91		
Necesidad de estar limpio y valora esa necesidad	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4,85	97		
Es capaz de evitar las situaciones y actividades de peligro	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4,5	90		
Colabora en la limpieza y el orden de los espacios que utiliza	4	5	5	2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4,7	94		
Total Dimensión	46	48	44	43	47	47	48	48	47	43	46	50	48	46	46	47	47	48	46	47	46,6	932	

Anexo 3. Encintas School

Seguidamente presentamos algunas de las fotografías tomadas en marzo de 2014, de la Escuela Shing Stars en San Diego, la cual ha participado en el desarrollo de nuestra investigación, compartiendo algunos criterios relevantes del sistema educativo actual en California.



Anexo 4. Imágenes utilizadas en el aula del G.E.

A continuación se presentan algunas de las fotografías tomadas de las herramientas utilizadas para las dinámicas de Mindfulness y Yoga, tal y como hemos visto en el desarrollo de la presente investigación:





Además, en la aula del grupo experimental, se colocaron determinadas imágenes para favorecer la comprensión de los alumnos sobre las dinámicas realizadas. A continuación presentamos algunas de las imágenes que han presentado a los niños a lo largo del desarrollo de nuestro estudio, durante las sesiones de yoga y Mindfulness:

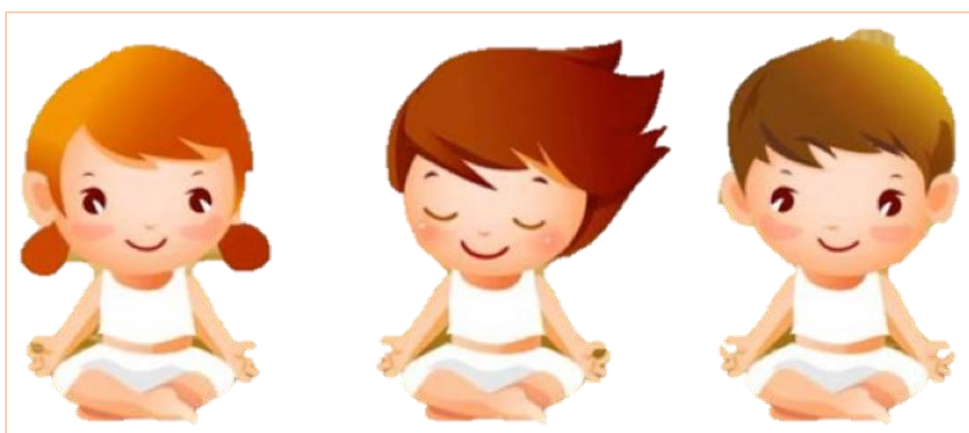


Figura 30: Imagen de niños practicando Mindfulness colocada en el aula del grupo experimental.
Fuente: imagen aportada por la educadora del grupo experimental.



Figura 31: Alumna de Educación infantil practicando Mindfulness.
Fuente: imagen aportada por la educadora del grupo experimental.



Figura 32: Mascota del aula del grupo experimental practicando Mindfulness.
Fuente: imagen aportada por la educadora del grupo experimental.



Figura 33: Representación según el logotipo de la escuela *Educando*, de niños practicando yoga.
Fuente: imagen aportada por la educadora del grupo experimental.

Anexo 5. Programación de actividades del G.E.

A continuación presentamos algunos ejemplos de las comunicaciones que se han realizado con los padres de los alumnos y algunas de las actividades y dinámicas que se han realizado en el aula experimental. No se ha considerado oportuno presentar la totalidad de la programación de actividades del año, pero si incluir una pequeña muestra representativa de las mismas, tal y como se muestra a continuación.

Programación

actividades



escuela infantil

EDUCAndo



www.escuelaeducando.com

OCTUBre

Día 3

Bienvenida Peca y Lino

¡Fiesta de bienvenida a Peca y Lino! Disfrutaremos de nuestra primera fiesta junto a nuestros amigos. Tenemos que venir con el uniforme del cole.



Peca es una vaca, de piel blanca y manchas negras, viste camiseta azul y vive en la granja. Ella es: Alegre, extrovertida y Curiosa.

Lino es una cebra, de piel blanca y rayas negras, viste camiseta roja y vive en la selva.

Él es: Introvertido, responsable y familiar.

¡Nos lo pasaremos genial!

FIESTas



Decoración del amarillo Día 11

¡Decoramos todos juntos de amarillo la clase!

Los papis podéis venir a participar en la decoración del cole. Muchos de vosotros tenéis ingenio y creatividad para adornar la clase con vuestros pequeños.

IDEA: Podéis traer lo que se os ocurra de color amarillo, pegatinas, globos, juguetes o peluches amarillos, pelotas, gorritos, diademas con antenas, ...

Decoración en: Ranas, gatos, delfines, pingüinos y pitufos.



Día 21

Fiesta del Amarillo



¡Hay que venir todos vestidos de AMARILLO!

Hay que traer alimentos de color amarillo para comerlos en la fiesta, como plátanos, manzanas amarillas, bebida amarilla...

Importante que no falten servilletas, vasos, platos, cucharas, globos, confeti... **TODO AMARILLO!**

Podéis traer lo que queráis amarillo de casa, pero ¡¡que no se os olvide marcarlo!!

FiEstas



Halloween



Los miedos son, como el amor y el dolor, necesarios en el proceso de aprendizaje y son experiencias a las que estamos todos predestinados a vivir.

Este día lo dedicaremos a que vivan el miedo como algo divertido. Música, baile, juegos... y lleno de sonrisas. Queremos tener nuestras brujitas, demonios, vampiros, bichejos, etc. Así que venir disfrazado es la mejor opción.

Una semana antes podemos traer adornos para decorar el cole de Halloween, por ejemplo; calabazas, cadenas, globos de Halloween, lo que queráis.

Día 31



NOVIEMBRE



Fiesta del Otoño

Nos disfrazaremos de hojas, frutos secos, setas, granadas, mandarinas... Jugaremos con las hojas, conoceremos los frutos secos y carnosos, y haremos actividades sobre el otoño.

Importante: una semana antes traer hojas secas, que estén limpias, para decorar el cole y hacer lluvia con ellas mientras jugamos y cantamos canciones del Otoño.

¡Cuantas más hojas, más divertido!

Los peques tienen que venir vestidos de colores otoñales, ya sean marrones, beige, kaki...

Día 22

Nos vamos al teatro

Los niños de las clases de 3 años: Grupo Kinder, disfrutarán del teatro musical.

Veremos ¡La isla del tesoro!

Salida del cole: 9:30 con uniforme del cole completo, calzado sin cordones y muchas ganas de pasarlo bien.

Volveremos sobre las 12:00.



Fiesta de la Fruta

Día 25

¡Nos gusta la fruta! Por eso, la finalidad de esta fiesta es introducir a los pequeños las frutas de temporada, como son el kiwi, piña, mandarina, naranja, limón, uvas... Proveernos de vitaminas y familiarizarnos con todas las variedades de frutas que nos da la naturaleza.

Dependiendo de las edades los juegos varían y los menores de 2 años no comerán kiwi, a no ser que los padres lo autoricen.



DiCiEMbre

Día 1,2,
5 y 7

Rey Mago

¡¡VIENE EL REY MELCHOR A EDUCANDO!!

Un día lleno de ilusión y felicidad para nuestros pequeños. Hay que venir muy guapos para la ocasión y con la carta escrita para echarla en el buzón y así los reyes nos traigan regalitos.

Vendrá un fotógrafo para que tengamos un bonito recuerdo de esta fiesta tan especial con el Rey Mago.

Una semana antes los papás traerán el regalo envuelto y marcado por dentro y fuera con el nombre y apellido.



FiEstas

Portal de Belén

Día 16

Reproducimos el Portal de Belén

Los peques tienen que venir disfrazados de personajes del Portal de Belén. Se asignarán los personajes y tendremos en cuenta las preferencias si queréis alguno en especial.

Podéis traer alimentos navideños: turrón, mazapán, polvorones...

Los padres podréis hacer fotos en la recogida, entre las 16:30 y 17:00.

Los personajes principales (el niño Jesús, la Virgen, San José y los Reyes), no se marchen hasta las 17:00.



ENERO



Semana del reciclaje

Nuestros pequeños deben tener conciencia de la importancia que el reciclaje tiene en su vida. Para ello, nosotros como en el resto de aspectos educacionales que les rodean, somos su mejor ejemplo.

Hay muchos métodos para enseñar a los niños a ser respetuosos con el mundo, pero la mejor manera es que aprendan jugando, de manera natural y divertida haciendo que se convierta en algo continuo, preparando actividades e incentivando día a día las buenas costumbres: cerrar el grifo, no tirar papeles al suelo, etc...

Una buena idea es organizar juegos, donde utilizaremos elementos recuperables en juguetes para que disfruten. Las profes os informarán de lo que hay que hacer.



¡NOS ENCANTA JUGAR DE FORMA DIFERENTE Y RESPETANDO NUESTRO

Día 21

Entrega de Notas

Entregamos los trabajos y notas del primer trimestre.
¿A quién no le hace ilusión ver sus primeros trabajos, sus primeras notas...? Los pequeños están deseando enseñarles a sus papis sus avances y lo bien que han trabajado.



Es un día en familia que hay que compartir todos juntos, por eso, sería maravilloso que pudierais venir a pasar ese día especial con ellos.

¡PRIMER TRIMESTRE SUPERADO!

Kinder great!

FIESTAS



Papa Noel

Día 23

Queremos celebrar ese día tan mágico con todos nuestros pequeños, así que... ¡Adelantamos la fecha de Navidad! Realizaremos talleres navideños para llevarnos a casa un gran recuerdo de nuestra navidad juntos y colgarlo en el árbol.

Podéis venir vestidos de Papá Noel, Mamá Noel, renos o duendes y traer alimentos navideños para la fiesta.



FEBRERO

3

Decoramos de rojo

Los papis podéis venir a participar en la decoración del cole. Muchos de vosotros tenéis ingenio y creatividad para adornar la clase con vuestros pequeños.

IDEA: Podéis traer lo que se os ocurra de color rojo, pegatinas, globos, juguetes o peluches rojos, pelotas, gorritos, diademas con antenas, ...

Decoración en: Ranas, gatos, delfines, pingüinos y pitufos.



14

Fiesta del rojo



Este día tenemos que venir vestidos de color rojo. Cualquier prenda, ropa, disfraz, albornoz... pero siempre de color rojo.

Hay que traer:

- Alimentos de color rojo, tomates, manzanas, gelatina de fresa, zumo de frambuesa, de tomate, Tang de fresa, todo lo traigáis es para comerlo durante la fiesta.
- Objetos rojos, globos, vasos, cucharas, platos, servilletas, serpentinas....

Este día lo dedicaremos exclusivamente a este color, todo lo que nos rodee será siempre de color rojo, las actividades, los juegos, las comidas, el baile, la ropa...



Carnaval

Queridas familias es hora de poner a trabajar a la mente para que se abra paso a la fantasía y la imaginación con el objetivo de crear una original fiesta de Carnaval.

En EDUCAndo Carnaval es música, ilusión, color y fantasía. Es el gran momento para que los niños salgan de casa convertidos, a través de un disfraz, en sus personajes favoritos, durante todo un día. Todos los niños quieren divertirse y salir disfrazados, para bailar y participar en una de las fiestas más alegres de todo el año.

¡¡NOVEDAD!! Os invitamos a la fiesta a bailar a partir de las 16:30 SOLO A FAMILIARES QUE VENGAN DISFRAZADOS.



Podéis traer todo lo que queráis para la fiesta, patatas, gusanitos, zumos, serpentinas, confeti...

Es muy importante que no lleguéis más tarde de las 9:30 y que metáis el baby en la mochila para la hora de comida que no se manchen el disfraz. MARCAR LOS DISFRACES Y NO TRAER ACCESORIOS

Nos vamos al teatro



Veremos **¡La Cenicienta!**

Salida del cole: 9:30 con uniforme del cole completo, calzado sin cordones y muchas ganas de pasarlo bien. Volveremos sobre las 12:00.





Los 'cinco sentidos' es una propuesta en la que se pretende trabajar con los niños y niñas una manera de aprender y conocer el mundo a través de la experimentación e investigación del entorno con los cinco sentidos.

Cada día se centrará un sentido. En todo momento se va a trabajar a partir del juego y de las dinámicas grupales. Se potenciará la participación de todos los niños y niñas de una manera activa y positiva en todas y cada una de las actividades. Las actividades que se planteen en el taller estarán ajustadas a las diferentes edades de los participantes para adecuarse a sus necesidades, gustos, intereses y capacidades.



- 1. La vista:** experimentarán qué sucede cuando tenemos los ojos cerrados. Realizaremos juegos con luces, nos pondremos gafas de colores para ver el mundo de color azul, amarillo, etc. Realizaremos diferentes juegos sin sonidos (mimos, marionetas...)
- 2. El gusto:** probarán sabores diferentes, dulce, salado, ácido y amargo. Este día podéis traer algún alimento, por ejemplo; limones, gelatina, naranjas, gusanitos, algo dulce, lo que se os ocurra para hacerlo divertido.
- 3. El olfato:** este día realizaremos saquitos de tela con diferentes olores. Podéis traer, flores frescas, hierbas naturales, romero, lavanda, diferentes olores.
- 4. El tacto:** tocar diferentes objetos y alimentos, verbalizar las distintas sensaciones que nos producen; diferenciar caliente, frío y templado; blando y duro, líquido y sólido...
- 5. El oído:** Escucharemos diferentes melodías y a realizar diferentes juegos, dependiendo de la edad. Discriminar diferentes sonidos, como el estornudo, tos, risa, llanto, timbre, coche, llaves. Escucharán a través de un tubo, un globo, vasos, etc.

Anexo 6. Criterios de evaluación del Currículo oficial según las diferentes Áreas de conocimiento

Se establecen una serie de criterios de evaluación para esta cada una de las tres Áreas que se recogen en el Currículo oficial de la Ley Orgánica 2/2006. Se desarrollan tres criterios fundamentales para cada una de dichas áreas y la justificación de los mismos.

6.1. Criterio de Evaluación del Área 1

Se desarrollan a continuación los *criterios de evaluación* de esta etapa que han marcado las líneas generales sobre las que fundamentan los diferentes elementos tomados en consideración en la elaboración de nuestro trabajo de campo durante nuestra evaluación y que en el caso del Área 1 (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal), distinguimos tres criterios distintos:

6.1.1. Primer criterio

Manifestar un progresivo control de su cuerpo, global y sectorialmente, dando muestra de un conocimiento cada vez más ajustado de su esquema corporal, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Con este criterio se observa el desarrollo del tono, postura y equilibrio, control

respiratorio o la coordinación motriz y se evalúa la utilización de las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo. Niños y niñas habrán de manifestar un control progresivo de las mismas en distintas situaciones y actividades, como juegos, rutinas o tareas de la vida cotidiana. Deberán ser progresivamente capaces de reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás, así como alguna cualidad externa del mismo, como, por ejemplo, el color del pelo.

En un primer momento el niño reconocerá en sí mismo las manos y pies y, posteriormente, la cara de los demás, así como otras partes del cuerpo. Así mismo, se valorará si el niño identifica los sentidos, estableciendo diferencias entre ellos en función de su finalidad y si puede explicar con ejemplos sencillos las principales sensaciones asociadas a cada uno de ellos, como son los diferentes sabores, olores, colores, sonidos, temperaturas y texturas. Igualmente, se observará si da muestras del progresivo reconocimiento de las sensaciones de dolor, hambre, sueño, temperatura, y la comunicación de necesidades, emociones o deseos, inicialmente por el gesto y la mirada y con posterioridad por medio del habla. Se observará también si, a lo largo de la etapa, el niño busca la ayuda del adulto, en un primer momento señalando los objetos necesarios para satisfacer sus necesidades, por ejemplo, el chupete para dormir o el biberón para comer, y, posteriormente si pide ayuda verbalmente y utiliza recursos paratextuales para hacerse entender. Se observará en las distintas actividades, rutinas o tareas de la vida cotidiana, el control progresivo de sus posibilidades, así como la seguridad que manifiesta en sus logros y el disfrute con sus avances. Se evalúa también a través de este criterio, la formación de una

imagen personal ajustada y positiva, el reconocimiento de la propia imagen en un espejo o fotografía, y su representación gráfica.

Se valorará la capacidad para utilizar los recursos propios, el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, y la confianza para emprender nuevas acciones que se pone de manifiesto en la prontitud consciente para desempeñarlas. Habrá de manifestar, igualmente, respeto y aceptación por las características de los demás, sin discriminaciones, comenzando por el reconocimiento y aceptación de las diferencias corporales (altura, color de los ojos y del pelo, sexo) para detectar y valorar después intereses, aptitudes o preferencias, y mostrar actitudes de ayuda y colaboración.

6.1.2. Segundo criterio

Dar muestras de mejora de sus destrezas motoras y de sus habilidades manipulativas y participar en juegos, regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Se trata de evaluar con este criterio la participación activa y el disfrute en distintos tipos de juego que el niño manifiesta con el gesto, la atención, el movimiento, la palabra. Se observará el desarrollo motriz que manifiesta en desplazamientos, marcha, carrera o saltos; la coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino que cada actividad requiere, así como el bienestar o placer que manifiesta el niño cuando realiza estas actividades. Por ejemplo, el uso de instrumentos y herramientas permitirá mostrar la capacidad de prensión y de ejecución de movimientos precisos.

También se observará la evolución desde los movimientos globales con participación de todo el cuerpo, ejemplo, gateo y marcha; a movimientos cada vez más independientes y controlados como comer solo, realizar un puzle o dibujar. Deberá también prestarse atención a si acepta las muestras de afecto de adultos o compañeros y si las ofrece a otros compañeros.

Se observará si reconoce en gestos o fotos emociones básicas como alegría, enfado o tristeza, y es capaz de expresarlas. Igualmente se trata de valorar su progresivo control ante situaciones de «rabia» o «enfado», observando las estrategias que utiliza para manejar sus sentimientos. Se valorará la aceptación y respeto de las normas que rigen los juegos, dando muestras de comprensión y aceptación de las instrucciones, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, como es el autocontrol progresivo ante las correcciones o la competencia. Se observará también si muestra actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.

6.1.3. Tercer criterio

Mostrar cierta autonomía en la adquisición de hábitos elementales de cuidado personal, higiene, salud y bienestar y consolidarlos progresivamente. Avanzar en la realización autónoma de actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, mostrando interés e iniciativa.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Se pretende evaluar con este criterio las destrezas adquiridas para realizar las

actividades habituales relacionadas con la higiene, la alimentación, el descanso, los desplazamientos y otras tareas de la vida diaria. Se valorará si reconocen y comunican a los adultos sus necesidades básicas como hambre, sed o cansancio, tanto de forma gestual como verbalmente y las estrategias que utiliza para satisfacerlas. Igualmente se valorará el control progresivo de las necesidades higiénicas, el respeto a los momentos de descanso, así como la manifestación de gustos en la comida aceptando la variedad de alimentos.

Se estimará el grado de autonomía y la iniciativa para llevar a cabo dichas actividades, utilizando adecuadamente los espacios y materiales apropiados. Para ello observaremos si el niño para satisfacer dichas necesidades, solicita ayuda, y cómo se desenvuelve en los espacios inmediatos (aula y aseo) y en otros espacios del centro. Igualmente, observaremos la progresiva autonomía en el uso de la cuchara, tenedor, cuchillo, papel higiénico, jabón, etc.

Se valorará la adquisición de hábitos tales como comer cada vez con menos ayuda, permanecer sentados mientras se come, respetar la comida de los demás, tirar de la cadena cuando se va al baño, sonarse, quitarse los zapatos para dormir, etc. Igualmente, su interés por realizar estas actividades de forma progresivamente autónoma, y si manifiestan alegría cuando se les felicita al realizarlas. Se apreciará el gusto por participar en actividades que favorecen un aspecto personal cuidado, un entorno limpio y estéticamente agradable, y por colaborar en la creación de un ambiente generador de bienestar, por ejemplo, al manifestar una disposición positiva para llevar a cabo actividades

como recoger, ordenar y limpiar los espacios comunes, o en el cuidado personal de la ropa y el calzado.

Se estimará asimismo si van siendo capaces de identificar algunos peligros en sus actividades habituales, como al utilizar el tobogán, el columpio o los cubiertos a la hora de comer, y si piden ayuda cuando la necesitan o aceptan con actitud positiva la ayuda que le ofrece el adulto ante situaciones peligrosas o enfermedades.

La consecución de este criterio puede apreciarse especialmente en los juegos simbólicos. En su realización se observará también cómo representa el niño sus necesidades, si toma iniciativas, planifica su acción y si disfruta en el juego.

6.2. Criterio de Evaluación del Área 2

Tal como viéramos en el área de conocimiento anterior, en este punto sobre el área de conocimiento del entorno queremos destacar los **criterios de evaluación** de esta etapa que se recogen en la Ley Orgánica 2/2006, porque también son parte de las líneas generales sobre los que se definen algunos elementos de nuestro trabajo de campo durante nuestra evaluación y que se dividen en tres puntos diferenciados:

6.2.1. Primer criterio

Mostrar curiosidad e interés por el descubrimiento del entorno, y, progresivamente: identificar, discriminar objetos y elementos del entorno

inmediato y actuar sobre ellos; agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles; discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Mediante este criterio de evaluación se valorará el grado de interés que el medio físico y los elementos que en él se encuentran suscita en los niños y niñas; si detectan y se sienten motivados por manipular los objetos físicos, por saber cómo son y cómo se comportan en función de sus cualidades y atributos, si establecen relaciones entre éstos (forma, color, tamaño, peso...) y su comportamiento físico (caer, rodar, resbalar, botar...), así como si buscan intencionalmente, mediante sus acciones sobre ellos, determinados efectos.

En el primer ciclo, se observará qué objetos despiertan interés en el niño y qué tipo de acciones espontáneas realiza con ellos para conocerlos y descubrir cómo se comportan al tirarlos, golpearlos, empujarlos, etc. Posteriormente deberá prestarse atención a si va realizando acciones intencionales y si observa los efectos que provocan sus acciones, tales como escuchar el sonido que produce un objeto al tirarlo. Ya en el segundo ciclo, se tendrá en cuenta si, tomando como referencia las cualidades o atributos observados, es capaz de establecer entre los objetos o elementos relaciones de clase y de orden.

También se observará la capacidad desarrollada para resolver sencillos problemas matemáticos de su vida cotidiana. El interés que manifiestan por el conocimiento de los números, sus nombres y sus grafías y el reconocimiento de

las magnitudes relativas a los números elementales será también objeto de evaluación. Se valorará si el niño observa y puede verbalizar algunos de los usos y funciones que los números cardinales y ordinales cumplen en nuestra cultura, así como si los utiliza funcionalmente en sus juegos y en situaciones propias de la vida cotidiana. Por ejemplo, en el primer ciclo el niño expresará con los dedos o verbalmente los años que tiene, diferenciará entre números y letras, contará sin orden.

Se tendrán en cuenta los conocimientos que niños y niñas muestren acerca de las nociones espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno...). Se detectará, en este sentido, si conoce las rutinas que jalonan la jornada escolar y las percibe como un modo de organización del tiempo, previendo, por ejemplo, lo que sucederá después, estimando si la hora del cuento dura mucho o poco en comparación con otras actividades, si da muestras de saber qué actividades o situaciones se repiten periódicamente y cuáles no, si diferencia entre días lectivos y no lectivos y comprende algunas formas e instrumentos de representación y medición temporal, como relojes o almanaques.

6.2.2. Segundo criterio

Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y progresivamente: nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Se estimará mediante este criterio si niños y niñas se sienten sensibilizados por los elementos de la naturaleza, vivos e inertes, si manifiestan interés por su conocimiento, si muestran iniciativa para realizar observaciones y si disfrutan en contacto con la naturaleza.

En el primer ciclo se apreciará especialmente el interés por la observación de animales pequeños del entorno como hormigas, mariquitas, mariposas o pájaros, así como por las piedras y palos que encuentran y que aparecen en sus manos y bolsillos. Igualmente se observará si identifican alguna característica (número de patas, si tienen plumas o viven en el agua), así como si imitan sonidos de la naturaleza.

Ya en segundo ciclo se valorará si conocen, como consecuencia de la indagación sobre el medio natural, algunas rocas, animales y plantas, y si los van denominando cada vez con mayor propiedad. Se valorará el interés que les suscite la observación de fenómenos de la naturaleza. Así habrá que advertir si el niño de primer ciclo va distinguiendo o nombrando diferentes aspectos perceptibles de su entorno, como el día de la noche, días en que hay o no colegio, lluvia o sol, anticipando alguna actividad habitual o rutina cotidiana, como relacionar que por la noche se duerme o que cuando hace frío nos abrigamos. Así mismo, se observará si solicita repetir una actividad realizada, y si utiliza –aunque de forma todavía desajustada– algunos indicadores de las primeras nociones del paso del tiempo «antes-ahora-después» o «ayer». Igualmente se debería observar si el niño va desarrollando autonomía cuando el

adulto no le da consignas directas como, por ejemplo, ponerse la capucha cuando llueve, sin que se le indique que lo haga.

En el primer ciclo se observará si reconoce y nombra, con la ayuda del adulto, rasgos comunes y diferentes entre grupos de animales o plantas que se les muestran, si identifica algunos fenómenos atmosféricos (lluvia, viento), y si extrae algunas conclusiones sencillas de las observaciones realizadas como, por ejemplo, relacionar los charcos del patio con la lluvia. Igualmente, a lo largo del segundo ciclo, se observará si detecta algunas funciones y comportamientos de los seres vivos refiriéndose, por ejemplo, al modo en que se alimentan algunos animales (nutrición), a cómo se comportan unos con otros (relación) o a cómo tienen los hijos (reproducción) y si las relaciona con el ciclo vital, si observa y habla de los cambios que algunos elementos y seres de la naturaleza experimentan, dando muestras de intuir la interdependencia que entre ellos existe verbalizando, por ejemplo, *si tienen luz y las regamos, las plantas crecen*, etc.

Se valorará la capacidad de disfrute con la presencia de animales y plantas en la escuela, y la participación en su cuidado, así como el conocimiento de algunas de sus necesidades (alimentación, agua, higiene o luz).

Igualmente se considerará la satisfacción que muestra al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Es importante, también, la observación de la actitud y disposición favorable que manifiesten niños y niñas hacia los elementos del medio natural, si son capaces de verbalizar algunas razones que deben llevarnos a su cuidado y protección, así como si participan

activamente y de buen grado en propuestas de acción para respetar y cuidar el medio ambiente. Se valorará también si son capaces de establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas y cambios en el paisaje por intervenciones humanas.

6.2.3. Tercer criterio

Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrecen. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia.

Justificación y explicación de este punto, como refleja en la legislación: Se refiere este criterio al conocimiento que niños y niñas van generando sobre los grupos sociales de pertenencia: la familia, la escuela o el barrio. Deberá observarse, si progresivamente, se interesan por conocer las tareas que diferentes personas realizan en la sociedad, identificando, por ejemplo, a algunas en el entorno cercano como el guardia de tráfico, la vendedora de prensa o el pescadero, si dan muestras de saber que realizan trabajos diferentes, si intuyen la necesidad de las organizaciones sociales y de los servicios comunitarios que ofrecen (transporte, sanidad, educación, cultura...), así como si son capaces de verbalizar algunas de las consecuencias de su inexistencia. Con este criterio se valora, así mismo, el modo en que niños y niñas van avanzando en su proceso de socialización.

En el primer ciclo de la etapa, se valorará la progresiva adaptación de los ritmos individuales a las pautas socialmente establecidas en la escuela y el interés que muestran por participar en las nuevas situaciones, así como la acomodación a los ritmos del aula, la anticipación de las rutinas y el respeto a las normas establecidas. Se observará también si se relacionan satisfactoriamente y de manera equilibrada con los iguales y los educadores más cercanos, si saludan, dan muestras de afecto, se despiden, etc. Así como si van ampliando las relaciones sociales y se integran en la vida del centro, si diferencian los distintos grupos a los que pertenecen y si se sienten miembros de ellos, por ejemplo, nombrando a sus compañeros en casa y a su familia en el centro, expresando cómo son, qué hacen y en qué fiestas o acontecimientos participan, etc.

Se tendrá en cuenta, así mismo, si entienden y son capaces de verbalizar, o representar mediante el juego, algunas razones que justifican la necesidad de dotarnos de normas para regular las relaciones entre las personas y si acomodan su conducta a ellas con progresiva autonomía. Al final de la etapa deberán ser capaces de elaborar normas de convivencia en situaciones cotidianas, por ejemplo, para el funcionamiento de la biblioteca. Especial atención merecerá la capacidad que niñas y niños muestren para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un tratamiento pacífico y dialogado de las mismas. Igualmente ha de valorarse si empiezan a comprender sentimientos y emociones que manifiestan otros compañeros y que ellos han vivido previamente, así como si tratan de ayudarlos y consolarlos.

Con este criterio se valorará también el conocimiento e interés que muestren por las diversas manifestaciones culturales propias del entorno: lengua, gastronomía, folklore, etc., así como si muestran agrado en contacto con algunas producciones artísticas como monumentos, pinturas, obras musicales. Se observará si progresivamente detectan y verbalizan algunas de las características y rasgos propios de estas producciones, nombrándolas adecuadamente. Se estimará igualmente la comprensión de algunas señas o elementos que identifican a otras culturas presentes en el medio, así como si establecen relaciones de afecto, respeto y generosidad con todos sus compañeros y compañeras.

6.3. Criterio de Evaluación del Área 3

Como en las anteriores áreas de conocimiento, podemos destacar algunos de los *criterios de evaluación* de esta etapa, con la intención de establecer algunos referentes sobre los que se articulan parte de los elementos de nuestro trabajo empírico y que en el área 3 (Lenguajes: comunicación y representación), se dividen en cuatro criterios diferenciados:

6.3.1. Primer criterio

Participar en situaciones comunicativas a través de pequeñas conversaciones y juegos de interacción social.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Con este criterio se evalúa la capacidad de atención conjunta niño-adulto para participar en situaciones comunicativas que crea el adulto con la intención de ayudar al niño a comunicarse de forma significativa. En este intercambio hay

que valorar la progresión en las respuestas comunicativas del niño que van desde la sonrisa y el balbuceo, hasta señalar y realizar vocalizaciones. Así, en un primer momento se observará la comunicación gestual (mirar, sonreír, señalar con un dedo, dar palmadas de alegría, mover la cabeza para decir sí o no, decir adiós con la mano o pedir cosas con gestos).

Se valorará la incorporación y uso sucesivo de sonidos, onomatopeyas, repetición de finales de palabras, etc. que indiquen su intención de aprender y usar la lengua oral. También habrá que observar si utiliza inicialmente el llanto, las emisiones vocálicas elementales, la sonrisa, los movimientos para señalar, etc., como instrumentos de los que se vale para comunicar sus necesidades, sensaciones y deseos. Igualmente se valorará su comprensión de las intenciones comunicativas del adulto en situaciones de juego a través de su participación en los mismos.

6.3.2. Segundo criterio

Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para la comunicación con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.

Justificación y explicación de este punto, como refleja en la legislación: Mediante este criterio se evalúa el desarrollo de la capacidad para expresarse y comunicarse oralmente. Se valorará el interés e iniciativa para comunicarse con las otras personas.

En un primer momento se observará la comunicación gestual y, a continuación, y de manera paralela, el uso sucesivo de sonidos, repeticiones de palabras, palabras asociadas a los gestos, combinaciones de dos palabras, etc., hasta llegar a frases completas que le permiten expresarse con claridad y corrección suficientes y llevar a cabo diversas intenciones comunicativas, como expresar necesidades, preferencias, pedir ayuda, informar de algún hecho, dar sencillas instrucciones o participar en conversaciones en grupo.

Se valorará si muestra interés en comunicarse y si se comunica fácilmente con los adultos y con sus compañeros, así como el interés y el gusto por la utilización cada vez más pertinente y creativa de la expresión oral para regular la propia conducta, para relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás, construir significados.

Igualmente, este criterio se refiere a la capacidad para escuchar y comprender todos los textos, incluidos mensajes, relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones e informaciones que les permitan participar en la vida del aula. Se observará si entiende órdenes e instrucciones que serán inicialmente muy sencillas, si escucha los cuentos y las explicaciones con atención y los comprende globalmente respondiendo con expresiones, gestos o acciones a lo que se está relatando, si es capaz de volver a contar total o parcialmente un cuento o anticipa el contenido de cuentos o reconoce las modificaciones en los cuentos conocidos, si participa en la resolución de adivinanzas, la recitación de poesías, si repite parte de una retahíla o rutina y si

disfruta con estas actividades así como si relaciona lo que escucha con experiencias anteriores. También se valorará cuándo comienza a realizar preguntas, si hace preguntas a menudo, si dichas preguntas son pertinentes, y en especial si pregunta cuando pierde la comprensión.

El respeto a los demás se ha de manifestar en el interés y la atención hacia lo que dicen y en el uso de las convenciones sociales, como guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor y mantener el tema y el apoyo de señales paralingüísticas con intención de reforzar sus intenciones comunicativas. Se valorará también la actitud positiva hacia la aceptación de las diferencias que se perciben en el ritmo, entonación y acentos de los interlocutores y se apreciará, igualmente, su interés y curiosidad hacia las diferentes lenguas utilizadas en el entorno.

Se evaluará la capacidad de evocación de hechos y vivencias de la vida cotidiana o partiendo de imágenes o recuerdos que el niño expresa mediante el juego. Así mismo, valoraremos si comunica estados anímicos, preferencias y sentimientos. Se observará si va aumentando la capacidad para comprender y participar en situaciones de uso de la lengua extranjera en el aula.

Se valorará si comprende algunas órdenes habituales del funcionamiento del aula, si reproduce algunas expresiones repetitivas de los cuentos, si recurre a estrategias varias para comprender y si memoriza y reproduce partes de las canciones. En la lengua extranjera se valorará especialmente el interés, la curiosidad y participación en las actividades propuestas.

6.3.3. Tercer criterio

Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se proponen en el aula.

Justificación y explicación de este punto, como se refleja en la legislación: Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas conocen y diferencian las otras formas gráficas, dibujos e imágenes; si valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula.

En un primer momento se observará si el niño se interesa por coger y mirar cuentos y demás materiales escritos del aula, señala las imágenes y las muestra al educador, hace ver que lee cuando mira un texto, interpreta imágenes y fotografías en los textos; realiza notaciones con intención de diferenciar entre dibujo y escritura aunque en el resultado no se aprecie todavía la diferencia; si pide que el adulto le lea o pregunta qué pone en un texto; más adelante y sucesivamente se observará si reconoce su nombre y el de algunos compañeros, si hace hipótesis sobre lo que está escrito a partir del dibujo o de la fotografía y del contexto, si busca pistas en el código alfabético para interpretar lo escrito en un texto, si produce mensajes escritos cada vez más cercanos a las

convenciones establecidas o si reconoce que los signos escritos son portadores de mensajes.

Se observará, también, el progreso en el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...) y se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.

6.3.4. Cuarto criterio

Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos, tecnológicos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

Justificación y explicación de este punto, como refleja la legislación: Con este criterio se evalúa el desarrollo de las habilidades expresivas por medio de diferentes materiales, instrumentos y técnicas propios de los lenguajes musical, tecnológico, audiovisual, plástico y corporal. Se observará si intenta reproducir canciones, aunque sea completando el educador alguna palabra no usada de forma convencional, si reproduce afinadamente canciones y si capta el ritmo de las mismas y de fragmentos musicales.

Se observará, del mismo modo, la capacidad de usar todos los recursos disponibles para conseguir crear un efecto con el cuerpo, imitar personajes, animales y situaciones diversas. Se observará, también, si va aumentando la

destreza, la imaginación y la sensibilidad en la realización de actividades plásticas como garabatear, dibujar, pintar, modelar o construir en volumen.

Se observará el gusto por experimentar y explorar las posibilidades expresivas del gesto, los movimientos, la voz y también, el color, la textura o los sonidos, así como el deseo de mejorar su capacidad comunicativa y expresiva. Se valorará el grado de imitación, participación en las actividades musicales, de expresión corporal, y de expresión plástica.

Se valorará si le gusta intentar reproducir e inventar sonidos y ritmos con su cuerpo como, por ejemplo, haciendo palmas o jugando con la voz, si utiliza instrumentos musicales de percusión, si intenta cantar y bailar al ritmo de la música; si es capaz de no asustarse con un personaje, identificarse e imitarle; si participa o toma la iniciativa en la realización de actividades de expresión plástica y utiliza progresivamente las distintas técnicas básicas para expresarse. También se valorará el uso y cuidado de los diferentes materiales, instrumentos y técnicas propios de los lenguajes musical, plástico y corporal. Se valorará el desarrollo de la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas en distintos medios, junto con el interés por compartir las experiencias estéticas. Se observará si disfruta con las producciones artísticas y le gusta participar en ellas, así como, la calidad en la expresión de emociones y opiniones acerca de obras musicales, teatrales, audiovisuales y plásticas.

Anexo 7. Formación en técnicas del método Kinder

A continuación, se presenta la documentación entregada durante la formación que se ha facilitado a los educadores y padres de la escuela infantil donde hemos realizado nuestra investigación. Presentaremos a modo resumen, dada la extensión de los documentos desarrollados, las dinámicas realizadas desde las herramientas del coaching diseñadas para la elaboración esta investigación.

FORMACION EN PRINCIPIOS DE COACHING PARA PADRES Y EDUCADORES DE LA ESCUELA EDUCANDO

Autor: Jesús Romero

Madrid, junio 2015



TEMA 1. ORIGEN DEL COACHING

La metodología en la que se basa el Coaching es tan antigua como el propio Ser Humano. Ahora lo llamamos Coaching, pero representa nuestra manera natural de aprender y evolucionar. El problema es que la hemos olvidado.

Grandes maestros como Sócrates, Platón, Aristóteles, Buda, Confucio y muchos otros, ya la utilizaban hace miles de años.

Aportaban formas de pensar y aprender que no se basaban en la transmisión directa de conocimiento, sino que tenían mucho más en cuenta cómo funciona realmente el Ser Humano.

Eran perfectamente conscientes de que nuestra mente no sólo necesita información, sino en mayor medida comprender, creer e interiorizar. El conocimiento por sí sólo no genera sabiduría. Fomentaban el aprendizaje y el crecimiento a través del descubrimiento y la propia experiencia, activando la sabiduría innata que yace en nuestro interior.

Sus palabras y actos inspiraban a los demás a mirar hacia adentro, a observar sus pensamientos y sus emociones y a descubrir su propia verdad. ¡Sólo nos mueve nuestra propia verdad!

Estos maestros potenciaban en los demás el anhelo de comprobar, si lo que estaban escuchando era cierto o no y les animaban a vivirlo, a probarlo, a experimentar con ello, hasta que descubrieran algo y lo hicieran suyo.

Su atención estaba en fomentar el APRENDIZAJE y no la ENSEÑANZA.

SABIDURÍA VERSUS CONOCIMIENTO

Desde la revolución industrial y tecnológica, nos hemos volcado en una carrera sin precedente por almacenar conocimiento. Tanto en los colegios como en las escuelas y las universidades frecuentemente se pone el foco en transmitir una gran cantidad de información y no tanto en fomentar la sabiduría de los alumnos.

Pero ¿qué ocurre con el conocimiento que no se ha interiorizado? ¿De qué nos sirve realmente? O bien desaparece con el tiempo o bien aprendemos a repetirlo como un loro, sin que llegue a tocar nuestro interior ni el de los demás. Alimenta nuestro ego y nuestra imagen externa, pero no nos ayuda a crecer ni a evolucionar. Más bien al contrario.

Hay una gran diferencia entre conocimiento y sabiduría, al igual que hay una gran diferencia entre posar una semilla sobre la tierra o plantarla bajo tierra. En el primer caso, la semilla probablemente desaparecerá con el viento o será comida por un pájaro. Sus probabilidades de desarrollarse serán bajas.

En cambio, una semilla plantada en la tierra permanecerá en su lugar, se desarrollará y crecerá tanto hacia el interior como hacia el exterior. Echará raíces y su potencial brotará con fuerza y se expandirá.

Para avanzar en la vida, no cuenta tanto el almacenar conocimiento, sino el aplicar nuestra propia sabiduría.

LOS “COACHES TRADICIONALES”

Nuestra historia más moderna está llena de educadores, entrenadores y líderes tradicionales que, aunque con la mejor de las intenciones y queriendo sacar lo mejor de sus “chicos”, han utilizado técnicas de transmisión directa.

Ellos eran los que “sabían” y su misión era transmitir su conocimiento a los que “no sabían. Ellos tenían la “verdad”, la “técnica ideal”, la “teoría acertada”, etc. y los alumnos tenían “profundo desconocimiento”.

La creencia subyacente era que, sin la transmisión del “educador”, el alumno se quedaría “sin saber” y por tanto sin poder triunfar. Por ese motivo, la enseñanza ha ido de la mano de la exigencia, de la presión, del “palo y la zanahoria”, de las alabanzas y reproches y del CONTROL por parte del educador.

Lo que primaba era el ENSEÑAR y el APRENDER se daba por supuesto.

¡Pero los Humanos NO funcionamos así!

- La transmisión directa
- Las órdenes
- Las enseñanzas
- Los consejos
- Las instrucciones
- La teoría desde fuera

Todo esto puede que nos aporte algo de valor, pero siempre será un aprendizaje empobrecido.

Y sólo logrará que vayamos “A MEDIO GAS”. Es demasiado TEÓRICO, RACIONAL, LÓGICO y MENTAL. En cambio:

- la experiencia
- la inspiración
- la comprobación
- el descubrimiento
- la vivencia interior

Todo esto fomenta nuestra CAPACIDAD INNATA de APRENDER

Fomentar nuestro aprendizaje innato ...

Al fin y al cabo, ¿cómo hemos aprendido a andar? ¿Nos enseñaron nuestros padres? ¿Nos dieron órdenes e instrucciones precisas?

¡No es tan sencillo saber andar! Hace falta coordinar incontables músculos al mismo tiempo, mantener un excelente equilibrio, sostener la atención en múltiples detalles, considerar las fuerzas de la gravedad, de nuestro propio cuerpo, del viento, del terreno, su inclinación, sus obstáculos y un largo etcétera.

Ahora imaginaos por un momento que nuestra madre se hubiese puesto delante de nosotros con una gorra de entrenadora y nos hubiera dicho:

“¡Atención!, Levanta la pierna derecha 12 centímetros del suelo doblando la rodilla en un ángulo de 30 grados y con una velocidad de 50 centímetros por segundo. Traslada tu peso corporal hacia tu pierna izquierda en un 20%. Ahora, traslada tu peso corporal hacia delante unos 20 centímetros. Eleva tu pie ligeramente, girando el tobillo en dirección ascendente en 20 grados. Posa tu cuerpo suavemente sobre el suelo, girando nuevamente el tobillo hasta su punto de equilibrio. Estira la pierna derecha y trasladando tu peso hacia la derecha, eleva la pierna izquierda a 12 centímetros del suelo.”

¿Pensáis que habríamos aprendido a andar mejor? ¿Nos habría costado menos esfuerzo? ¿Habríamos tardado menos? ¿O todo lo contrario?

Coaching es una manera de aprender.

Coaching NO es una manera de enseñar.

El Coach es un apoyo para la otra persona que le impulsa a aprender utilizando su propio proceso innato de aprendizaje.

El aprendizaje se produce desde dentro y se convierte inmediatamente en sabiduría aplicada.

¡Sólo es sostenible lo que brota desde nuestro INTERIOR!

El conocimiento teórico y racional, representado por las flechas rojas, tarde o temprano no se mantiene y se cae. Se viene abajo ya que no ha echado raíces, no se ha interiorizado y no forma parte verdaderamente de la persona.

En cambio, la sabiduría que se ha ganado gracias a la propia experiencia, a la propia vivencia, pasa a formar parte del individuo y brota desde dentro. El coach se irá y la sabiduría seguirá allí para siempre, inseparable de la persona.

Coaching = SOSTENIBILIDAD

EL COACHING MODERNO

El Coaching moderno surge alrededor de los años 80, cuando autores como Timothy Gallwey, John Whitmore o Thomas Leonard, entre otros, comienzan a darle forma al Coaching con herramientas y prácticas concretas, para hacer aflorar lo mejor de cada uno.

Ponen en práctica su metodología en distintos ámbitos, en el deporte, en consultas particulares, en proyectos empresariales, en colegios, hasta en el ejército, y su "nueva manera" de impulsar el aprendizaje y desarrollar el potencial de las personas comienza a proliferar rápidamente.

En 1995 se crea la International Coach Federation para estructurar el "buen coaching" e impulsar esta profesión en el mundo laboral, personal y en toda la sociedad. Hoy en día, sólo la ICF tiene 19.000 miembros en todo el mundo.

Existen otras muchas asociaciones de coaching en distintos países, velando por la profesionalidad y ética de esta maravillosa profesión.

Pero recordemos siempre: ¡El coaching siempre ha estado ahí! Ahora le hemos puesto un nombre y le hemos dotado de mayor estructura y herramientas.

El Coaching moderno cambia el enfoque:

Deja de “Mirar hacia FUERA” y de poner la atención y la responsabilidad en los demás. Para pasar a “Mirar hacia DENTRO”, centrarse en uno mismo y conectar tanto con nuestro Potencial como con nuestras creencias limitantes.

“La clave del éxito está en el Estado interno de la persona.”

Timothy Gallwey escribió en su famoso libro “El juego interior del tenis”: “El oponente que habita en la cabeza del propio jugador es más formidable que el que hay al otro lado de la red.”

El éxito y el fracaso no depende tanto del exterior, como de nuestras propias creencias. Como humanos, tenemos mucho mayor poder de crear “realidad” de lo que imaginamos. Nuestras creencias limitantes nos impedirán lograr nuestros objetivos con la misma precisión con la que, justo al contrario, nos ayudarán nuestras creencias impulsoras.

El Coaching nos ayuda a mirar hacia dentro para detectar, modificar o reforzar nuestros patrones y así, lograr nuestros objetivos con confianza y determinación.

TEMA 2. ¿Y QUÉ NOS ENCONTRAMOS AL MIRAR EN NUESTRO INTERIOR?

Nuestra Mente Humana...es un tesoro de incalculable valor. El inmenso potencial que engloba sigue siendo un misterio para nosotros y, a medida que avanza la ciencia, vamos descubriendo nuevas y mayores capacidades que se esconden bajo su complejísima estructura.

Como Coaches, cuanto mejor comprendamos como funciona nuestra mente, mejor podremos activar sus mecanismos para impulsar nuestro avance y el de los demás.

¿Qué se esconde en el interior de nuestra cabeza?

Existen diferentes teorías científicas que abogan por unos datos o por otros. Nosotros no pretendemos "acertar" desde una perspectiva de neurociencia, sino simplemente y a título enunciativo, dar a conocer una aproximación a su amplitud.

Nuestro cerebro se compone de ¡¡cien mil millones de neuronas!!

Eso es una cifra con ¡once ceros! Pero eso no es lo más impresionante.

¡Cada neurona está conectada con otras 10.000 de su especie, a través de las llamadas "sinapsis", creando una estructura ~100 veces más compleja que la red telefónica mundial!!!

Estas conexiones sinápticas forman un "cableado físico" en nuestro cerebro.

Y su finalidad es esencial y muy sencilla: hacernos mucho más rápidos. La mayor preocupación del ser humano siempre ha sido la supervivencia y, para sobrevivir, hay que ser rápido. Hoy en día estamos muy centrados en nuestra mente racional y tendemos a olvidarnos del resto de nuestra mente. La mente racional es muy potente para procesar datos complejos, pero es tremendamente LENTA, demasiado lenta para sobrevivir.

Imaginad que un león se abalanza sobre nosotros y tenemos 2 segundos antes de ser devorados por tan impresionante fiera. Si nuestra supervivencia dependiera de nuestra mente racional, este sería aproximadamente nuestro proceso mental:

"Vamos a ver, podría saltar a ese árbol de la derecha, aunque las ramas están algo ásperas y tienen púas con las que me puedo lastimar. O tal vez

podría correr hacia la izquierda y tratar de esconderme entre aquellos arbustos, pero están poco tupidos y muy probablemente se me reconozca ...”

¡Hace 15 segundos ya estábamos muertos!

En una situación así, primero reaccionamos, saltando al árbol más alto y luego pensamos sobre lo que hemos hecho. ¡Y conseguimos sobrevivir! Estos actos “reflejo” están cableados en nuestro cerebro, de tal manera que no precisen de ningún proceso racional para ponerse en funcionamiento. El impulso adecuado activa las conexiones sinápticas pertinentes y nuestro cuerpo reacciona, sin habernos dado ni cuenta. Y de la misma manera reaccionan nuestras emociones. Todo ocurre en milésimas de segundo y nuestra mente racional ni se percata de ello.

Hoy en día no solemos estar expuestos a este tipo de peligros, pero nuestra mente, forjada a lo largo de cientos de miles de años de evolución, funciona de esta manera en cualquier situación.

Reaccionamos instantáneamente ante impulsos recibidos desde el exterior y después, una vez hecho, nuestra mente racional se plantea, si le ha gustado nuestra reacción.

Nuestra mente tiene una capacidad de almacenar datos realmente impresionantes. Según los últimos descubrimientos, nuestro cerebro puede grabar hasta 3 petabytes de información.

¿Y qué son 3 petabytes? ¡Pues nada más y nada menos que 3 millones de gigas! ¿Os imagináis todo lo que se puede almacenar en 3 millones de gigabytes?

Para hacernos una idea más aproximada, en 3 millones de gigas, “cabem” 3 millones de horas de vídeo o 300 años de reproducción continua.

Conclusión: Nuestra mente lo graba absolutamente todo y tiene capacidad de sobra para hacerlo.

Cualquier situación, conversación, imagen, estímulo, olor, sonido, tacto, palabra, etc. queda grabada en nuestra mente y se mantiene ahí para siempre. Y cuando nos damos cuenta de este hecho, inmediatamente nos surgen este tipo de preguntas:

- ¿Realmente quiero ver esta película?
- ¿Realmente quiero escuchar y participar en esta conversación?
- ¿Realmente quiero vivir esta situación desagradable y agresiva?

Si no ingerimos alimentos en nuestro cuerpo, de los que sabemos que nos van a hacer daño, ¿por qué sí lo hacemos con nuestra mente? ¿Acaso pensamos que al dormir se nos olvidará y saldrá de nuestras vidas? La realidad no es así. Lo que entra en nuestra mente, ¡se queda! Y en alguna u otra medida nos afecta.

Toda experiencia, consciente o inconsciente, queda registrada en nuestra mente. Y es fundamental comprender bien esto: no importa si somos conscientes o no de lo que se está grabando en nuestra mente, es un proceso que va “por libre”.

Y lo más significativo es que, dichas experiencias y creencias cambian la neuroplasticidad de nuestro cerebro. Es decir, las conexiones sinápticas que conectan nuestras neuronas se modifican a medida que vamos almacenando experiencias y cultivando creencias.

Y cada repetición de dichas experiencias o de las manifestaciones de nuestras propias creencias, refuerzan el “**cableado**”. Cuanto mayor sea la frecuencia y la intensidad con que experimentemos algo, mayor será nuestro “cableado” interior. Y así, paso a paso, vamos conformando nuestros **patrones mentales**.

Y dichos patrones mentales, físicamente cableados mediante nuestra neuroplasticidad cerebral, condicionan en gran medida nuestro comportamiento, tanto exterior como interior.

Actúan de manera “automática” y provocan reacciones a una velocidad tan elevada, que nuestra mente consciente no tiene posibilidad de influir. **Afectan a nuestras maneras de reaccionar, física y emocionalmente y también, al tipo de pensamientos que nos invaden.**

¿Cuál es la buena noticia? Diseña los patrones mentales que deseas tener, “cabléalos” y ponlos a trabajar en automático para tu propósito y disfrute.

Nuestra mente se estructura a su vez en una parte “consciente” y otra parte “subconsciente”, siendo esta última con diferencia la mayor de las dos. Es como si se tratara de un iceberg. La punta que sobresale a la superficie es una pequeña parte de todo lo que está oculto bajo el mar. Y lo que está oculto, sencillamente ¡no se ve! No sabemos lo que hay, porque si lo supiéramos, seríamos conscientes de ello. Lo que sí sabemos es que hay algo, y ese algo nos afecta profundamente.

¿Qué información queda registrada en nuestra mente consciente y qué otra se registra en el subconsciente?

El cerebro procesa ~400 mil millones de bits por segundo. Lo cual es una cantidad de información casi inimaginable. En ella se recogen todos los sentidos, la vista, el tacto, los olores, los sonidos, los sabores y también los movimientos, las emociones, las palabras, los gestos, los pensamientos que afloran, etc.

¡Pero tan sólo somos conscientes de unos 2000 bits de esos 400 mil millones!

Es decir, el 99% de la información que procesamos se va directamente al subconsciente!!! Y no nos damos ni cuenta.

Hay un grupo de células en nuestro cerebro llamado RAS (Reticular Activating System), que, entre otras funciones, actúa como filtro para dirigir la información al consciente o al subconsciente.

Nuestra manera de influir sobre este proceso es mediante **¡LA ATENCIÓN!**

Lo más increíble de todo esto es que, nuestro subconsciente no sólo graba información recibida desde el exterior, sino también la recibida desde dentro. Os pondré un ejemplo:

Imaginad que vivís un accidente de coche. El subconsciente grabará infinidad de detalles sobre ese suceso traumático.

Ahora imaginad, que veis ese accidente de coche en una película de cine, pero vivís esa proyección con mucha intensidad. Igualmente, vuestro subconsciente grabará infinidad de detalles, aunque el suceso no haya sido "real".

Y si simplemente cerráis los ojos, dejáis volar vuestra imaginación, visualizáis mentalmente ese accidente y lo sentís emocionalmente, vuestro subconsciente comenzará a grabar.

Siempre que combinemos PENSAMIENTO con EMOCIÓN, el subconsciente se lo creará y lo grabará como una experiencia "a tener en cuenta".

Y aquí está lo verdaderamente mágico: Nuestros pensamientos y emociones cambian las conexiones sinápticas de nuestra mente.

La combinación de Pensamiento con Emoción modifica y refuerza nuestro "cableado" interior, porque nuestro subconsciente se lo cree. Por eso es tan importante trabajar las creencias en Coaching. Nuestras creencias modifican nuestro comportamiento y nuestro comportamiento, a su vez, modifica nuestra "realidad".

Si tenemos en cuenta que **procesamos entre 50.000 y 150.000 pensamientos al día** y que la inmensa mayoría de ellos son negativos y tratan sobre el pasado y futuro, os podéis imaginar lo que marca nuestra “realidad presente”.

Imaginaos los siguientes ejemplos de mensajes repetidos con fuertes emociones asociadas:

Pensamiento recurrente: “Yo soy un fracasado”.

Este mensaje crea patrones en nuestro subconsciente que nos condiciona hacia el fracaso. En cada situación, en la que el subconsciente reciba el impulso preciso, activará este patrón y afectará a nuestra manera de funcionar, limitando nuestra capacidad de éxito. No es “real” que sea un fracasado, pero su subconsciente se lo cree y actúa en consecuencia.

Afirmación repetida de padres: “Hijo, eres un inútil”.

Esta afirmación repetida creará patrones mentales en el niño que le afectarán profundamente en su comportamiento hacia el exterior y en su propia creencia sobre sí mismo. El subconsciente del niño ¡se lo creerá!

Mensaje repetido de la pareja “Tu puedes cariño”.

Este mensaje repetido impulsará a la persona con mucha mayor fuerza de la que imaginamos, ya que plantará una semilla de poder en su interior que su subconsciente se creará. Y consecuentemente, encontrará el camino para lograr su propósito.

Cuando comprendemos cómo funcionan nuestros patrones mentales, empezamos a entender el verdadero significado del **PODER de las PALABRAS y de nuestros PENSAMIENTOS.**

Una sana Disciplina Mental, que filtre a qué pensamientos y mensajes darle poder y a cuáles no, representa una base fundamental para dirigir nuestras vidas hacia donde queremos y lograr nuestros **propósitos con determinación y felicidad.**

Nuestros patrones mentales conforman nuestra forma de ser:

- Forma de sentir
- Forma de pensar
- Forma de juzgar
- Forma de reaccionar
- Valoración de "mí" y "de los demás"
- Miedos y vergüenzas
- Deseos y anhelos

Y esos patrones son los responsables de que las personas, los equipos y las organizaciones queden "atrapadas" en modelos de comportamiento de los que no son conscientes. Por esa razón, con frecuencia:

- Cometemos los mismos errores
- Tenemos resistencia al cambio
- Sentimos mermada nuestra creatividad y motivación
- Nuestra innovación y empuje a menudo van "a medio gas"
- Tenemos problemas de comunicación
- Trabajamos en equipos que no trabajan "en equipo"
- Sufrimos estilos de dirección poco eficientes
- y un largo etcétera

Cualquier proceso de Coaching que no tenga en cuenta los patrones mentales, únicamente rozará la superficie y no producirá efectos importantes ni sostenibles. Será un coaching superficial y muy poco efectivo.

TEMA 3. EL AMOR

¿Qué es el amor? ¿Y para qué sirve?

Antes de seguir leyendo, pensad durante unos instantes en esta pregunta: ¿Qué es el amor para vosotros?

Existen múltiples y muy variadas definiciones del amor, pero a efectos prácticos y desde la perspectiva del Coaching, podemos definir el amor de la siguiente manera:

El AMOR es nuestra capacidad innata para **ENTREGARNOS** y así, poder conectar con los demás desde lo que verdaderamente somos.

El amor es una emoción fundamental que nos 'regala' la naturaleza para conectarnos profundamente desde la auténtica entrega. El amor no debe confundirse con el enamoramiento o la pasión, ya que ambos nacen desde el deseo de poseer, mientras que el verdadero amor nace desde la entrega incondicional. Cuando amamos profunda y verdaderamente a alguien nos entregamos por completo para conectar desde otro lugar. No desde el apego o la necesidad, sino desde el reconocimiento del gran Ser que tenemos delante y desde el anhelo de compartir y crecer juntos.

El amor es la energía universal que nos conecta a todos y nos hace comprender verdaderamente, que todos somos UNO. Por eso el amor NO es una emoción restringida a la pareja o a la familia. ¡El amor está en todas partes!

Es importante comprender bien esto: **'Sin entrega, no hay amor'**.

¿El amor es negativo o positivo?

Como ya sabemos, todas las emociones abarcan aspectos que podríamos calificar de 'positivos' y de 'negativos' y lo único que le pone el signo a la emoción, es nuestra particular manera de gestionarla.

Veamos lo que el amor nos puede aportar '**en positivo**': 

- **Compasión:** La auténtica compasión, que no pena, surge del amor verdadero.
- **Generosidad:** El amor nos lleva a entregarnos y a compartir con generosidad.
- **Apoyo:** La entrega nos hace cuidar, apoyar y acompañar a los demás.
- **Confianza:** Nos lleva a confiar en el gran Ser que somos todos.
- **Conexión:** Crea una conexión profunda, auténtica, mágica y maravillosa.
- **Reconocimiento:** Nos permite reconocer que, en el interior, todos somos amor, etc.

Pero el amor también nos puede aportar '**en negativo**': 

- **Apego:** Mal gestionado, anula la entrega para despertar el deseo de poseer.
- **Idolatría:** El apego nos puede llevar a la adoración 'insana'.
- **Sumisión:** Nos volvemos sumisos y esclavos, de lo deseado y de la emoción.
- **Celos:** La sensación de necesidad nos vuelve celosos y desconfiados.
- **Odio:** Si no nos sentimos correspondidos, saltamos fácilmente del amor al odio, etc.

El que podamos aprovechar las 'bondades' del amor y evitar sus aspectos negativos, dependerá de nuestra manera de gestionar, no sólo la emoción en sí, sino también los patrones subconscientes que lo suscitan.

Características del amor

El amor es una emoción **innata** y completamente natural. **¡El amor es tan NATURAL como el hambre!** El Ser Humano no puede existir sin amor. Moriría irremediabilmente. El amor es esencial para conectar verdaderamente con los demás y con el Universo, para sentirnos 'parte' y para darle 'sentido' a la vida.

El amor saca a la luz nuestras virtudes más elevadas y crea un espacio de entrega incondicional en el que cada Ser puede crecer, para convertirse en lo

que verdaderamente es. En el fondo ya lo somos, ¡sólo hay que crecer para poder acordarse!

Existen dos maneras para conectar con las virtudes del amor:

1) Entregar sin esperar nada a cambio.

Las virtudes del amor surgen de manera espontánea cuando no hay expectativas, ni interés de por medio. ¡El amor no es un bien de intercambio! ¡El amor es un regalo! Cuando entregamos sin expectativas, recibimos un regalo mucho más valioso que cualquier expectativa que podamos tener, experimentamos 'gozo existencial'. Cuando conectamos con ese gozo a través del amor, se disipan, aunque sólo sea por un instante, todos nuestros problemas y nuestras dudas existenciales. Nos sentimos 'conectados' y 'en casa'. Pero para poder hacerlo hay que desarrollar una gran confianza en las personas y en todo el Universo, más allá de las palabras y los hechos. ¡Hay que creer en ello!

2) Perdonar constantemente.

El perdón es una gran llave hacia el amor, ya que abre la puerta hacia niveles superiores de consciencia. Las palabras y los hechos se encuentran a un nivel más básico y si nos quedamos 'enredados' en ese nivel, es muy difícil sentir amor verdadero. La manera más eficaz de 'desenredarnos' para ascender a niveles superiores, es el perdón. ¡El perdón es lo que suelta las amarras de los niveles inferiores! Sólo si perdonas constantemente podrás subir a experimentar el amor. Y esto es cuestión de práctica y de proponérselo con determinación. En poco tiempo se convierte en costumbre y perdonamos en 'automático'.

Los 5 pasos para coachear el amor

Generalmente, existen dos motivos fundamentales para coachear el amor, ambos basados en algún tipo de apego:

- El Coachee se siente desgraciado por falta de amor en su vida.
- El Coachee se siente abandonado o incluso traicionado y conecta con las facetas 'negativas' del amor y su correspondiente impacto adverso en su

vida. En casos de desamor se suele trabajar también la tristeza y la rabia provocadas por la ruptura.

Al igual que en los casos anteriores, el amor se coachea siguiendo los 5 pasos:

1) Consciencia concreta sobre el amor

Lo primero es ayudar al Coachee a darse cuenta de lo que significa 'amor' para ella o él y a diferenciarlo de otras sensaciones como el enamoramiento o la pasión. ¿Qué es el amor para él? ¿Qué le hace sentir amor? ¿Cuánto amor hay en su vida? ¿Cuánto amor hay en su interior? ¿Cuánto se ama a sí mismo? ¿Cuánto amor es capaz de regalarle a los demás?

También debería hacerse consciente de cuáles son sus expectativas respecto al amor y cuanto está realmente dispuesto a entregarse sin esperar nada a cambio y a perdonar.

2) Patrón subconsciente

El segundo paso consiste en descubrir cuál es el patrón subconsciente que alimenta su creencia acerca del amor. ¿De dónde le viene su concepto del amor? ¿En qué hechos se basa? ¿Quién le ha dicho que eso sea así? ¿Qué le ha ocurrido en la vida para haber desarrollado una tendencia a conectar con las facetas 'negativas' del amor?

A menudo, experiencias dolorosas de desamor que no han 'cicatrizado' bien, cambian nuestro concepto del amor, creando un patrón triste y limitante en nuestro subconsciente.

El Coachee debe darse cuenta del concepto de amor y entrega que tiene 'cableado' en su interior.

3) Expresión de la emoción

El tercer paso consiste en identificar cómo expresa su amor. ¿Cuánto se permite expresar amor? ¿Cuánto amor se expresa a sí mismo? ¿Cuánto amor expresa en su trabajo, en su familia, en su círculo de amistades, etc.? ¿Cuáles

son las consecuencias para sí mismo y para los demás de su manera de expresar amor? ¿Qué desea cambiar en su comportamiento?

4) Redefinir el patrón

Una vez que el Coachee haya logrado observar su patrón emocional desde sus distintos ángulos, podrá redefinirlo y decidir cómo quiere funcionar en 'automático' a partir de ahora. ¿Cómo, cuánto y cuando quiere cambiar su propio patrón? ¿Quién será con el nuevo patrón?

Como con el resto de emociones, el Coach deberá mantener una postura sumamente neutral en este punto, para evitar caer en la tentación de 'empujar' al Coachee en una dirección que realmente no desea.

Es su propia responsabilidad y no la del Coach, determinar qué tipo de patrones desea guardar en su interior.

5) Acciones

El último paso consiste en definir acciones concretas que aporten al Coachee vivencias y experiencias reales, que le ayuden a 'cablear' el nuevo patrón deseado en su subconsciente.

¿Qué va a hacer el Coachee a partir de ahora? ¿Qué acciones concretas y medibles va a llevar a cabo por decisión propia y voluntaria? ¿Qué pasos va a dar por el camino que él mismo se ha marcado? ¿Cómo y cuándo va a pasar a la acción?

Preguntas poderosas para el amor

1. Consciencia:

- ¿Qué es el amor para ti?
- ¿Qué te hace sentir amor?
- ¿Qué ocurre en tu interior cuando sientes amor?
- ¿Cuándo te entregas por completo?
- ¿Cuánto perdonas a los demás?
- ¿Cuánto amor eres capaz de dar incondicionalmente?
- ¿Cuánto te amas a ti mismo?

2. Patrón:

- ¿De dónde te viene tu concepto del amor?
- ¿Desde cuándo lo tienes?
- ¿En qué hechos y experiencias se basa?
- ¿En qué te ayuda tu idea del amor?
- ¿En qué te perjudica?
- ¿Qué te impide amar incondicionalmente?
- ¿Qué te impide entregarte sin esperar nada a cambio?

3. Expresión:

- ¿Cómo sueles expresar tu amor?
- ¿Cuánto te permites expresar amor?
- ¿Cómo te sientes al expresarlo?
- ¿Cómo se sienten los demás cuando lo expresas?
- ¿Cuánto te gusta tu manera de expresar amor?

4. Redefinir el patrón:

- ¿Qué quieres ajustar exactamente en tu corazón?
- ¿Cuánta entrega quieres que haya en ti?
- ¿Cuánto perdón quieres que haya en ti?
- ¿Desde dónde quieres conectar con los demás?
- ¿Quién serás cuando te conviertas en el amor que eres?

5. Acciones:

- ¿Qué vas a hacer?
- ¿Qué pasos concretos vas a dar y cuándo?

TEMA 4. LA ALEGRÍA

¿Qué es la alegría? ¿Y para qué sirve?

Antes de seguir leyendo, pensad durante unos instantes en esta pregunta: ¿Qué es la alegría para vosotros?

Existen múltiples y muy variadas definiciones de la alegría, pero a efectos prácticos y desde la perspectiva del Coaching, podemos definir la alegría de la siguiente manera: La ALEGRÍA es nuestra capacidad innata para **FLUIR en libertad**, siendo nosotros mismos, y así, poder disfrutar de la existencia.

La alegría es una emoción fundamental que nos aporta la naturaleza para disfrutar de la vida, fluyendo en libertad. No se puede conectar con la alegría sin fluir. ¿Qué significa fluir en este contexto? Fluir es permitirse ser uno mismo, permitir que nuestro Ser se exprese, sin ataduras, sin disfraces, ni máscaras, simplemente siendo tú mismo. Cuando bailas sin que nadie te mire o cantas sin que nadie te escuche y te entregas por completo a ello, experimentas una sensación interior de indescriptible libertad y gozo existencial. Al igual que cuando reímos a carcajadas sin pensar en lo que están pensando los demás.

Dios, la naturaleza, el Universo o aquello en lo que tú prefieras creer, no nos habría 'regalado' la emoción de la alegría, si no deseara que disfrutásemos de nuestro paso por la vida. Pero para poder hacerlo, necesitamos sentirnos libres y conectar con nuestra Unicidad. De lo contrario dejamos de fluir.

Es importante comprender bien esto: **'Sin fluir, no hay alegría.'**

¿La alegría es negativa o positiva?

Como ya sabemos, todas las emociones abarcan aspectos que podríamos calificar de 'positivos' y de 'negativos' y lo único que le pone el signo a la emoción, es nuestra particular manera de gestionarla.

Veamos lo que la alegría nos puede aportar **'en positivo'**:



- **Gozo existencial:** Nos ayuda a disfrutar de la vida y a tener ganas de vivir.
- **Vitalidad y energía:** La alegría nos recarga, nos renueva y nos refuerza.
- **Plenitud:** La alegría hace que todo nuestro Ser se sienta pleno.
- **Autenticidad:** Nos da seguridad para permitirnos ser más auténticos.

- **Libertad interior:** Nos puede aportar libertad interior en cualquier situación.
- **Bienestar:** Mejora nuestra salud física, emocional y mental. Etc.

Pero la alegría también nos puede aportar '**en negativo**':



- **Estados maniaco-depresivos:** La exaltación desmesurada de la alegría nos puede meter en un círculo vicioso de altibajos emocionales.
- **Visión 'irreal':** Mal gestionada, nos hace perder la objetividad de la realidad.
- **Delirio de grandeza:** Esta visión 'irreal' nos perturba y nos conduce al deliro.
- **Egoísmo:** El apego a la alegría nos hace buscarla, aún a costa de los demás.
- **Irresponsabilidad:** Mal gestionada, cambia nuestra escala de prioridades irresponsablemente, colocándose por encima de cualquier otra faceta, etc.

El que podamos aprovechar las 'bondades' de la alegría y evitar sus aspectos negativos, dependerá de nuestra manera de gestionar, no sólo la emoción en sí, sino también los patrones subconscientes que lo suscitan.

Características de la Alegría

El Ser Humano no puede vivir sin alegría. Se marchitaría progresivamente. **La alegría es imprescindible para poder disfrutar de la vida y conectar con el gozo existencial y con el placer de estar vivo.**

La alegría existencial debería ser nuestro estado emocional habitual, desde el que surgiesen otras emociones en momentos puntuales. La naturaleza nos ha programado para ello, al igual que ha hecho con las demás criaturas de este mundo. Observad a los pájaros en el cielo, salvo en contados momentos puntuales, su estado habitual es de alegría existencial. Vuelan en libertad, cantan, curiosean, se comunican y se sienten 'vivos. Pero los humanos hemos perdido la conexión con esa alegría existencial. Hemos llenado nuestras mentes

con tantos patrones y conceptos que no queda apenas espacio para ser felices.

Un Coachee podrá conseguir todos los objetivos que se proponga, pero si no es feliz, todo le sabrá a poco, porque nunca se sentirá verdaderamente 'pleno'. Hay determinadas cosas en esta vida que no deberían ser negociables. ¡La alegría existencial es una de ellas!

Existen dos maneras para conectar con las virtudes de la alegría:

1) Ser tú mismo en plena coherencia y armonía.

Recuerda: 'Sin fluir, no hay alegría.' Y para poder fluir hay que ser uno mismo. Cuando pretendemos ser algo que no somos, o vivir la vida acorde a lo que los demás esperan de nosotros, nos encorsetamos igual que un bonsái, cuyas ramas están cubiertas de alambres para 'obligarle' a ser algo que no es.

¿Cómo va a surgir la alegría, siendo algo que no eres? Podrá haber momentos puntuales de risa y diversión, pero sólo será una alegría momentánea y superficial. La emoción subyacente será la tristeza o la rabia, por falta de alegría existencial. Debemos cultivar y desarrollar nuestra Unicidad, con máximo respeto hacia los demás, pero también con máximo respeto hacia nosotros mismos.

Un Coachee que no se permita expresar su Unicidad, se estará limitando en todas las facetas de su vida y su pretensión de ser algo que no es, se convertirá en el mayor de sus obstáculos. Dejemos de buscar seguridad superficial en el exterior y encontremos sólida seguridad duradera en nuestro interior.

El único pilar que verdaderamente nos va a sostener cuando el viento sople con vehemencia, se encuentra en nuestro interior, al igual que la verdadera alegría. ¡Empieza por ser tú mismo!

2) Vivir acorde al amor y a tus valores y principios.

Para conectar con la verdadera alegría debemos sentirnos 'limpios'. Limpios de corazón y limpios de mente. De lo contrario, una parte de nuestra mente nos querrá castigar, haciéndonos

sentir culpables y no merecedores de alegría. Si atentamos contra el amor que somos o contra nuestros propios valores y principios, no nos sentiremos merecedores de alegría.

Recuerda: El mayor y más poderoso juez, se encuentra en nuestro interior. Y suele ser ¡el más duro! Si tu juez interior 'considera' que no te mereces ser feliz, activará mecanismos mentales para impedirlo, tales como la culpa, la amargura, la auto-crítica, el auto-reproche y en definitiva, cualquier forma de 'látigo interior'.

En cambio, cuando vivimos acorde al amor y a nuestros valores y principios, nos sentimos mucho más puros, más íntegros, más honestos, más seguros, más estables, más equilibrados, más auténticos y mucho más merecedores de alegría. La alegría brotará sola, y lo hará en múltiples momentos y situaciones. Profundizaremos más en los valores a lo largo de esta formación.

Recuerda: Tu alegría existencial no es un bien de intercambio. ¡No la vendas, ni la subastes al mejor postor! No traiciones tu amor, ni tus valores y principios. ¡No vale la pena! Cualquier cosa que recibas a cambio sólo será un pobre sucedáneo de alegría.

Los 5 pasos para coachear la Alegría

Generalmente existen dos motivos fundamentales para coachear la alegría, ambos basados en algún tipo de apego:

- El Coachee se siente amargado por falta de alegría en su vida.
- El Coachee se ha vuelto 'adicto' a sucedáneos de alegría y quiere salir de ese patrón.

Al igual que en los casos anteriores, la alegría se coachea siguiendo los 5 pasos:

1) Consciencia concreta sobre la alegría

Lo primero es ayudar al Coachee a darse cuenta de lo que significa 'alegría' para ella o él. ¿Cuál es su relación con la alegría? ¿Cuánta alegría hay en su vida? ¿Cómo de sana y profunda es su alegría? ¿Cuántos sucedáneos de alegría busca para compensar su falta de alegría existencial? ¿Cuánto se considera merecedor de alegría?

También debería hacerse consciente de cuánto está realmente dispuesto a fluir y a ser ella o él mismo.

2) Patrón subconsciente

El segundo paso consiste en descubrir cuál es el patrón subconsciente que alimenta su creencia acerca de la alegría. ¿De dónde le viene su concepto de alegría? ¿En qué hechos se basa? ¿Quién le ha dicho que eso sea así? ¿Qué le ha ocurrido en la vida para haber desarrollado una tendencia a conectar con las facetas 'negativas' de la alegría?

A menudo, nos acostumbramos a vivir la vida sin suficiente alegría, creyendo que 'eso es lo normal'. Llenamos nuestra vida con infinidad de obligaciones, normas, expectativas, modelos y 'formas de ser', que nos impiden fluir y conectar con una alegría espontánea y genuina. Pero en el fondo de nuestro ser sabemos que eso NO es verdad. Lo que ocurre es que no encontramos la manera de salir de ahí.

El Coachee debe darse cuenta del concepto de alegría y de fluir que tiene 'cableado' en su interior.

3) Expresión de la emoción

El tercer paso consiste en identificar cómo expresa su alegría. ¿Cuánto se permite expresar alegría en su trabajo, con su familia, con su pareja, etc.? ¿Qué imagen de alegría quiere dar hacia el exterior? ¿Cuáles son las consecuencias para sí mismo y para los demás de su manera de expresar su alegría? ¿Qué desea cambiar en su comportamiento?

4) Redefinir el patrón

Una vez que el Coachee haya logrado observar su patrón emocional desde sus distintos ángulos, podrá redefinirlo y decidir cómo quiere funcionar en 'automático' a partir de ahora. ¿Cómo, cuánto y cuando quiere cambiar su propio patrón? ¿Quién será con el nuevo patrón?

Como con el resto de emociones, el Coach deberá mantener una postura sumamente neutral en este punto, para evitar caer en la tentación de 'empujar' al Coachee en una dirección que realmente no desea.

Es su propia responsabilidad y no la del Coach, determinar qué tipo de patrones desea guardar en su interior.

5) Acciones

El último paso consiste en definir acciones concretas que aporten al Coachee vivencias y experiencias reales, que le ayuden a 'cablear' el nuevo patrón deseado en su subconsciente.

¿Qué va a hacer el Coachee a partir de ahora? ¿Qué acciones concretas y medibles va a llevar a cabo por decisión propia y voluntaria? ¿Qué pasos va a dar por el camino que él mismo se ha marcado?

¿Cómo y cuándo va a pasar a la acción?

Preguntas poderosas para la Alegría

1. Consciencia:

- ¿Qué es la alegría para ti?
- ¿Qué te hace sentirte verdaderamente alegre?
- ¿Cómo te hace sentir la alegría?
- ¿Cuánta alegría hay en tu vida?
- ¿Cuánto te permites estar alegre?
- ¿Cómo de profunda es tu alegría?
- ¿Con qué llenas los vacíos de alegría?
- ¿Cuánto te consideras merecedor de alegría?
- ¿Cuánto te permites fluir libremente?

2. Patrón:

- ¿De dónde te viene tu concepto de alegría?
- ¿Desde cuándo lo tienes?
- ¿En qué hechos y experiencias se basa?
- ¿En qué te ayuda tu concepto de alegría?
- ¿En qué te perjudica?
- ¿Qué te impide fluir libremente y ser tú mismo?
- ¿Qué te impide vivir acorde al amor y a tus valores?

3. Expresión:

- ¿Cómo sueles expresar tu alegría?
- ¿Cuánto te permites expresar alegría?
- ¿Cómo te sientes al expresarla?
- ¿Cómo se sienten los demás cuando la expresas?
- ¿Cuánto te gusta tu manera de expresar alegría?

4. Redefinir el patrón:

- ¿Qué quieres ajustar exactamente en tu interior?
- ¿Cuánto fluir quieres que haya en ti?
- ¿Cuánto quieres ser tú mismo?
- ¿Quién serás cuando sientas alegría existencial?

5. Acciones:

- ¿Qué vas a hacer?
- ¿Qué pasos concretos vas a dar y cuándo?

TEMA 5. LAS EMOCIONES FUERTES EN COACHING

Las emociones fuertes en Coaching, no sólo son habituales, sino muy necesarias en muchas ocasiones.

Como Coaches debemos crear el espacio apropiado para que el Coachee pueda expresarse emocionalmente y se sienta seguro, protegido y acogido con nuestra presencia.

La presencia del Coach es el cauce, por el que el Coachee se permite fluir con libertad, sinceridad y confianza.

Es muy habitual que el Coachee exprese emociones delante de su Coach, que no había expresado nunca antes, o al menos no con tanta sinceridad e intensidad y eso le libera de una pesada carga emocional que limitaba su visión y avance.

Por eso, en Coaching **celebramos las emociones** y fomentamos que fluyan. Eso no significa que un Coachee haya de tener emociones fuertes para que una sesión sea profunda y eficaz, sino que damos la bienvenida a las emociones fuertes que surjan, con la misma profesionalidad, delicadeza y presencia que a cualquier otra forma de expresión del Coachee.

Un Coach NO tiene miedo a las emociones fuertes de su Coachee, ni tampoco se identifica con ellas.

Recuerda: Las emociones son altamente contagiosas y es fácil caer en la tentación de dejarse arrastrar por ellas.

Presencia, atención, paciencia y confianza, esas son las claves para coachear emociones fuertes.

Si un Coachee conecta con un intenso dolor emocional y se permite llorar desconsoladamente, como Coaches le daremos el tiempo y el espacio que necesite para expresarse. **No le cortamos el proceso, ni tampoco le obligamos a permanecer en él.**

Mantendremos plena conexión y máxima atención a lo que necesite el Coachee y NO a lo que necesite el Coach. Es posible que el Coachee necesite un pañuelo, unos minutos de silencio, un vaso de agua o únicamente permitirse vivir esta expresión emocional con máxima intensidad.

En estas situaciones debemos prestar especial atención a nuestro dialogo interno y a nuestra corporalidad como Coaches. El Coachee debe sentirse acompañado **SIN JUICIO** alguno y sin miedo por parte del Coach. De lo contrario abortará su proceso por vergüenza o deferencia hacia el Coach, en lugar de prestar plena atención a su propio 'viaje' interior.

Por ello, el Coach buscará la distancia precisa con el Coachee, ni demasiado lejos, ni demasiado cerca, sino justo en el punto ideal para que el Coachee se sienta acompañado y libre al mismo tiempo. Y este punto ideal depende de cada Coachee.

¡Centrad toda vuestra atención en el Coachee y confiad en vuestra intuición! Ella os dirá en qué punto colocaros.

Una mención especial para los hombres: Directa o indirectamente se les ha inculcado a la mayoría de los hombres, que 'los hombres no lloran'. Esta frase representa una poderosa creencia limitante que frecuentemente aborta los procesos emocionales de los hombres, acentuando y acrecentando su mochila emocional.

Como Coaches, debemos fomentar que nuestros Coachees abandonen sus creencias limitantes para conectar con su verdadero potencial y el hecho de que los hombres se permitan llorar, cuando así lo sientan, representa una enorme liberación para ellos, que les impulsa en su proceso.

Un hombre que se permite llorar y expresar sus emociones, es un hombre SABIO.

Lo que NO debemos hacer

Hay una serie de comportamientos que, como Coaches, debemos evitar cuando surgen emociones fuertes durante las sesiones:

- **NO abortamos el proceso del Coachee**, sino que le acompañamos en su viaje interior con máxima presencia, atención, paciencia y confianza.
- **NO emitimos ningún tipo de juicio**, ni verbal, ni corporal, ni positivo, ni negativo. Mostramos sumo respeto y creamos un cauce íntimo y seguro para que el Coachee pueda expresarse con libertad y confianza.
- **NO presuponemos nada**, ni interpretamos mentalmente lo que significa la emoción. El único que puede saber lo que está ocurriendo en su interior es el propio Coachee. Un llanto desconsolado puede tener un millón de significados, incluso que sea lo mejor que le haya ocurrido al Coachee en mucho tiempo, al estar liberándolo de una pesada carga emocional. No interpretamos, pero sí *coacheamos* su emoción, una vez haya recuperado el equilibrio emocional.
- **NO consolamos al Coachee**, ni con palabras, ni con gestos, ya que eso abortaría su proceso. Le damos espacio y tiempo para expresarse.
- **NO usamos frases típicas** como: "Tranquilo, no pasa nada." o "No te preocupes, todo va a salir bien." Estas frases no ayudan en nada al Coachee, al contrario, le hacen sentir vulnerable, culpable y menospreciado y le incitan a abortar su proceso interior por culpa del Coach.
- **NO acariciamos al Coachee**, ni le mostramos que nos está dando lástima.
- ¡Nosotros no estamos por encima del Coachee! Un Coachee que expresa su dolor mediante el llanto, se merece TODO nuestro más profundo respeto.
- **NO tocamos al Coachee**, salvo que ella o él nos lo pida. Respetamos su espacio y observamos lo que necesita.

Recuerda: Las emociones son un poderoso aliado. ¡No le tengas miedo a las emociones de tu Coachee!

TEMA 6. EL PROPÓSITO

Conocer tus propósitos

Todo en esta vida cumple un determinado propósito, aunque a menudo no seamos conscientes de ello. Nuestros actos, nuestras decisiones y nuestros objetivos se basan en propósitos más profundos que los alimentan y sustentan.

¡Nada ocurre sin algún propósito! Y nada ocurre por casualidad.

El propósito representa la motivación interna que nos lleva a hacer algo. Es la auténtica razón por la que elegimos un camino y nos adentramos en él. El propósito es el 'para qué' de cualquiera de nuestros actos y decisiones.

Lamentablemente, hoy en día hemos estandarizado tanto nuestras vidas que rara vez nos hacemos este tipo de preguntas: ¿Para qué hago realmente lo que hago? ¿Qué es lo que, en el fondo, me mueve a hacerlo? ¿Cuál es la causa que subyace tras mi comportamiento o decisión? A menudo actuamos y decidimos de manera rutinaria, sin ser suficientemente conscientes de lo que verdaderamente pretendemos con ello. Y cuánto más vivimos la vida desconectados de nuestros propios propósitos, más vacíos y perdidos nos sentimos y menor sentido le encontramos, tanto a lo que hacemos, como a la vida en su conjunto.

Plantéate estas dos preguntas: **Si no sabes para qué haces algo, ¿cómo sabrás si realmente quieres hacerlo? Si no conoces tu propósito, ¿cómo sabrás si lo que haces tiene algún sentido para ti?**

No olvidemos que, para liberar nuestro potencial, debemos sentir en nuestros corazones que estamos 'pilotando' nuestras vidas desde la voluntad propia y no desde la voluntad de los demás o de determinados cánones preestablecidos. Y nuestra voluntad propia siempre tendrá un propósito, una razón profunda que nos incite a ponernos en marcha.

La cuestión es: ¿En qué medida conoces el propósito de tu propia voluntad?

Recuerda: ¡Siempre hay un 'para qué'! Podremos ser más o menos conscientes de él y estar más o menos alineados con él, pero siempre habrá un 'para qué'.

Los niveles del propósito

Cuando decidimos conscientemente preguntarnos ¿para qué quiero esto? y profundizamos en ello, en seguida nos damos cuenta de que existen diferentes niveles desde los que podemos responder a esta pregunta:

1. Propósito superficial: Lo primero que suele venir a nuestra mente es una respuesta obvia, evidente y sobradamente conocida, pero que no nos llena. Podrá ser una respuesta muy lógica y racional, pero, en el fondo, sabemos que nos es más que una justificación. No la sentimos en el corazón y no nos despierta verdadero interés, ni verdadera motivación.

Veamos un ejemplo:

Coachee: "Quiero tener más tiempo para mis hijos."

Coach: "¿Para qué?"

Coachee: "Pues para compartir más con ellos."

Esta respuesta inmediata del Coachee no produce ningún descubrimiento, ni añade motivación a su objetivo. En el fondo, no es más que otra manera de expresar lo mismo, y sigue sin conocer el verdadero propósito que le mueve a querer tener más tiempo para sus hijos y a compartir más con ellos.

2. Propósito intermedio: Este es el nivel que solemos alcanzar tras hacernos la misma pregunta por segunda vez. Aquí la mente ha de esforzarse más para encontrar una respuesta y deberá mirar más abajo. Pero en cuanto se acerque a lo 'desconocido' y a los límites de su zona de confort, dejará de avanzar. Las respuestas que surgen desde este nivel intermedio están más elaboradas, pero el Coachee intuye que hay mucho más abajo.

Coach: "¿Para qué quieres compartir más con ellos?"

Coachee: "Para que puedan disfrutar más de su padre y no me vean únicamente los domingos."

A menudo nos quedamos en este nivel, por miedo a seguir profundizando y a descubrir algo que nos 'obligue' a cambiar.

3. Propósito profundo: Si vencemos el miedo y seguimos explorando nuestro subconsciente, las respuestas que surgen desde niveles más profundos nos transforman. ¡No nos podemos quedar indiferentes ante un propósito profundo! Cuando conectamos desde el corazón con este tipo de motivación, algo poderoso se mueve en nuestro interior.

Coach: "¿Y para qué quieres eso?"

Coachee: "Lo quiero para ser un buen padre de familia."

Esta respuesta sí 'toca' el corazón del Coachee. Ya no habla de sus hijos, ni de qué quiere hacer con ellos, sino de él mismo y de lo que realmente quiere ser. Ante esta afirmación, la mente del Coachee ya no puede 'mirar hacia otro lado'. Su propósito de ser un buen padre de familia está firmemente asentado en su esencia y el Coachee 'sabe' que no puede, ni quiere ignorar tal propósito fundamental.

Los propósitos profundos están sumamente alineados con nuestro Ser, los sentimos nítidamente como 'nuestros' y como auténticos y verdaderos y eso nos aporta seguridad, fuerza y determinación para 'luchar' por ellos.

Antes de tomar una decisión importante hay que llegar, al menos, a este nivel.

3. **Propósito de vida:** Este nivel es el que más miedo suscita, pero también es el más poderoso con diferencia. Cuando emprendemos un camino alineado con un propósito de vida, no habrá nada, ni nadie que nos pueda mover de él. Sentimos tal seguridad y serenidad interior que los intentos de la mente por regresar a la zona de confort rebotan contra un sólido pilar que se alza en

nuestro centro. Conectar con un propósito de vida nos transforma por completo y representa un antes y un después clave en nuestra vida.

Coach: "¿Para qué quieres sentirte un buen padre de familia?"

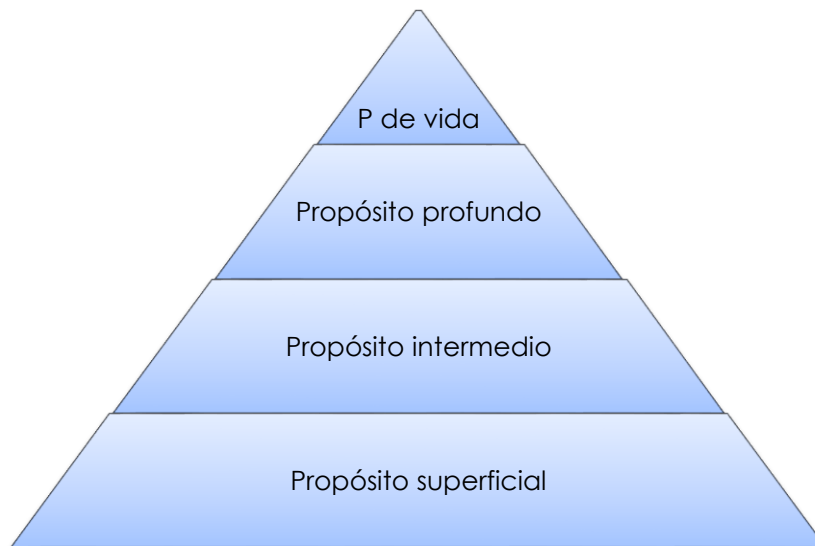
Coachee: "Para cumplir una misión fundamental en mi vida: ser un ejemplo de amor incondicional y de sabiduría para mis hijos."

Al expresar este propósito de vida, el Coachee se convierte por completo en lo que, en esencia, ya es. Todas sus dudas se disipan y conecta con un sentido existencial indescriptible. Su motivación y seguridad se disparan y su potencial comienza a vibrar con fuerza en su interior. Ha 'colocado' esta faceta de su vida en el lugar que le 'corresponde', sintiendo un encaje perfecto con su esencia y eso transforma y reajusta su escala de prioridades.

Un propósito de vida no es algo que se pueda elegir o negociar. ¡Es una necesidad fundamental del Ser! Cuando lo descubres, ya no hay marcha atrás y harás lo que haga falta para cumplir tu propósito. El hecho de expresarlo como 'propósito de vida' te ayudará en los momentos tormentosos, aportándote serenidad y confianza y activando tu potencial y tu unicidad para apoyarte en el camino.

Cuando ves pasar a alguien que persigue un propósito de vida, su presencia y energía contagia a todo el mundo y el Universo entero conspira a su favor. **¡Busquemos los propósitos profundos!**

Un propósito superficial o intermedio no es sostenible y no aporta nada nuevo al Coachee, manteniéndole cómodo en su zona de confort, pero a su vez vacío y perdido. Debemos ayudarlo a conectar, por lo menos, con un propósito profundo y tal vez, si logra vencer los temores a ser él mismo, pueda descubrir uno o varios propósitos de vida y transformar su vida en lo que siempre ha sentido y querido.



Antes de emprender un camino, el Coachee ha de saber cuál es su propósito profundo.

Descubrir los propósitos profundos

¡Todos tenemos sueños!

¡Todos creemos que podemos marcar una diferencia!

¡Todos creemos que hemos nacido para hacer algo especial!

O, al menos, así ha sido en algún momento de nuestras vidas, antes de que nos hayamos convertido en 'demasiado' adultos y el modelo estándar nos haya hecho olvidarlo en gran parte. Pero, por muy gruesa que sea la capa protectora de nuestra zona de confort, si afinamos un poco el oído interior seguimos oyendo, en lo más profundo de nosotros mismos, esas fuerzas genuinas que rugen en nuestro corazón. Y esas fuerzas son nuestros propósitos profundos.

Se puede filosofar mucho acerca del origen de los propósitos de vida, las improntas, las misiones, los dones, la unicidad, etc., pero esa no es nuestra función como Coaches. No se trata de 'comprender' la naturaleza existencial de estos fenómenos, sino de aprovechar su poder, de la misma manera que aprovechamos el poder de los alimentos que ingerimos, sin entender realmente su naturaleza existencial. ¿O acaso comprendemos cómo puede formarse un fruto a partir de una flor, o cómo puede formarse un árbol a partir de una

diminuta semilla? Por mucho que pretendas razonarlo, llegarás a un punto sin respuestas, y en ese preciso punto, te vuelves práctico, aceptas lo que ves y lo aprovechas, a pesar de saber, que no lo sabes todo.

Como Coaches no necesitamos saber si hemos 'venido' a este mundo con cierta impronta o cierta carga genética o determinada misión especial, o si, por el contrario, lo hemos ido forjando a lo largo de nuestras vidas. Ambas versiones son igual de buenas para su aplicación práctica. Lo importante es que el Coachee conecte con su propósito desde lo más profundo de su Ser.

Y recuerda: **Tan sólo es nuestra mente racional la que se hace todo este tipo de preguntas. Nuestro corazón y nuestra intuición no tienen ninguna duda.**

Descubrir los propósitos profundos es fundamental en los procesos de Coaching, si queremos hacer Coaching en profundidad a la PERSONA, y no sólo al asunto que trae el Coachee.

Un objetivo sin propósito, es como una semilla sin tierra que la alimente. Morirá antes de crecer.

Un Coachee con un objetivo claro y un propósito profundo que lo sustente, no cesará en su empeño hasta conseguirlo y disfrutará muchísimo del camino.

Pero para poder llegar hasta los propósitos más profundos, deberemos sortear los obstáculos de la mente. Cuando utilizamos expresiones como 'propósito profundo' o incluso 'propósito de vida', los miedos y los pensamientos analíticos se disparan. Nos suena tan 'importante', que tenemos miedo a no acertar, a andar en la dirección equivocada y a 'malgastar' nuestro tiempo, nuestra energía y hasta nuestra vida entera.

Pero NO se trata de 'ACERTAR' con la mente sino de SENTIR tus propósitos más profundos en el corazón.

Cuando te aferras al concepto de 'acertar' y lo conviertes en un asunto de éxito o fracaso, lo mágico del propósito se marchita:

- Tu presión y autoexigencia atrae a las dudas.
- Todo se vuelve rígido.
- Tu mente parece convertirlo en una cuestión de vida o muerte.
- El miedo se apodera de ti
- Y finalmente te detienes y tiras la toalla.

Al igual que el movimiento, ¡el propósito se demuestra andando!

El propósito profundo suele estar 'enterrado' bajo amplias capas de estereotipos y conceptos racionales y cuando logramos conectar con él, lo sentimos al principio como un tierno brote que necesita ser regado y alimentado para que pueda crecer, traspasar las capas 'irreales' y tomar forma. Y para ello ¡hay que vivirlo!

Descubrir un propósito profundo suele ser un proceso que requiere coraje, determinación y tiempo, hasta que todo tu Ser se lo termina de crear.

Y la mejor manera de hacerlo es a través de tu propia experiencia, saliendo de tu zona de confort y empezando a caminar en la dirección que marca tu propósito, aunque sea con pasos

pequeños. Esa pequeña luz que brilla en tu interior irá creciendo y ganando fuerza, a medida que se vayan disipando los nubarrones mentales que tratan de ocultarlo. Y eso requiere de movimiento.

¡Si no se mueve el aire, los nubarrones tampoco!

¡Así NO descubrimos nuestro propósito!

Hay que salir ahí fuera y vivir con todo nuestro Ser lo que ocurre, cuando comenzamos a caminar acorde a nuestro propósito. Y a medida que nos vayamos haciendo más conscientes de la autenticidad de nuestro propósito profundo, más seguridad y serenidad sentiremos en nuestro interior.

Debemos 'regalarnos' el tiempo necesario para poder demostrarle a nuestra mente, que el propósito con el que hemos conectado es auténtico y

genuino, y seguir en el empeño a pesar de los momentos difíciles y recaídas que podamos vivir al caminar.

'Nuestra mayor gloria no está en no caerse nunca, sino en levantarse cada vez que uno se caiga' (Confucio)

¿Cómo podemos descubrir propósitos profundos?

- Usando la herramienta más poderosa en Coaching: **la PREGUNTA**. En concreto preguntando en profundidad "¿Para qué ...?".
- Observando las sensaciones que surgen al responder a esa pregunta. Debemos sentir la respuesta en el corazón y NO en la mente.
- Usando la intuición y confiando en sus mensajes.
- Siendo conscientes de lo que anhelamos al observar a otras personas. En este punto es importante sentir que nuestro anhelo esté alineado con nuestro verdadero Ser, y no con una imagen preestablecida de lo que 'se supone' que debemos ser o hacer. ¡La 'envidia' sana es una gran señal! Y si otros pueden hacerlo, nosotros también.
- Enfocándonos en "hacia donde quiero ir" y NO en "de donde quiero salir". La huida hacia delante no deja de ser una huida. El propósito profundo tiene su propia motivación y energía genuina y no necesita que estemos 'hartos' de algo para activarse. Simplemente está ahí, esperando a que decidamos conectar con él.

Requisitos para descubrir propósitos profundos

- Ser muy sincero contigo mismo.
- Probar, experimentar y vivir cosas nuevas.
- Ser tolerante contigo mismo.
- Permitirte ser tú mismo en todo momento.
- Rodearte de aquello que te recuerde y refuerce tu propósito.
- Buscar a gente y situaciones que te apoyen en tu propósito.
- Ser muy consciente de tu propósito y tenerlo presente.

La amplitud del propósito profundo.

La 'misión' de un propósito profundo es darnos dirección y darle sentido y valor al camino que emprendemos. Pero esa dirección deberá ser lo suficientemente amplia, como para que nos permita vivir, experimentar y crecer con nuestro propósito. Un propósito sin dirección no genera movimiento para sacarnos de la zona de confort y un propósito con 'demasiada' dirección, nos encorseta y limita nuestro potencial. ¡Encontrar la amplitud adecuada es la clave!

Un propósito demasiado amplio carece de dirección para encauzar nuestra energía. Ocurre igual que con un río, si su cauce es demasiado amplio, el fluir se detiene y el agua se estanca. Mostrarte propósitos muy amplios es un truco muy habitual de la mente para hacerte creer que estás cambiando algo, cuando en realidad permaneces en el mismo sitio, ya que no sabe ni por dónde empezar a caminar. El mejor ejemplo de 'demasiada' amplitud es: "Mi propósito en la vida es ser feliz." Esta frase es una gran verdad, pero a efectos prácticos no nos sirve para ponernos en marcha.

Un propósito demasiado estrecho potencia la acción, al igual que un cauce estrecho acelera el fluir del río, pero limita enormemente las posibilidades y, a menudo, nos lleva a la frustración por no cumplirse exactamente como lo habíamos visualizado. Los propósitos estrechos suelen ser, en realidad, objetivos disfrazados de propósito, como por ejemplo "Mi propósito en la vida es ser actor de cine". Este puede ser un objetivo muy interesante, pero no es un propósito, ya que ante la pregunta "¿Para qué?" descubriremos motivaciones más profundas y más amplias.

La amplitud adecuada impulsa a la acción y a la vez potencia el fluir, el dejarse sorprender y el permitir que el Universo conspire a nuestro favor, encontrando la forma concreta a medida que

vayamos avanzando. Un buen ejemplo es "Mi propósito es ayudar a otras personas a sacar lo mejor de sí mismas."

En Coaching en profundidad, buscamos siempre el propósito de cualquier objetivo, decisión o acción importante del Coachee.

Recuerda: Hacemos Coaching a la persona en su conjunto y no sólo al asunto que trae a la sesión.

Si el Coachee logra conectar con el propósito profundo que le impulsa a elegir tal objetivo o decisión, su motivación, al igual que su compromiso, se multiplicarán sustancialmente y sentirá mayor fuerza y serenidad en su interior. El objetivo o decisión será mucho más sostenible, ya que el YCoachee habrá encontrado un pilar de referencia en su centro, que le servirá de inestimable apoyo en los momentos difíciles.

¡Un objetivo o decisión sin propósito profundo, termina cayéndose!

Por ello incluiremos la pregunta "¿Para qué?" cada vez que coacheemos un objetivo o decisión:

- "¿Qué quieres conseguir ...?" (el asunto)
- "¿Cómo sabrás que lo has conseguido?" (la medición)
- "¿Para qué quieres conseguir eso?" (el propósito)
- "¿Quién serás si lo consigues?" (la persona en conjunto)

Y coachearemos el propósito hasta 'comprobar' que el Coachee haya conectado con un propósito profundo. No tiene que ser necesariamente un 'propósito de vida', ya que estas palabras pueden activar en exceso el miedo de determinados Coachees. Pero sí deberá sentir que ha conectado con una motivación interior sólida, que le impulse con fuerza a convertirse en aquello que, en el fondo, ya es, aunque se haya olvidado de ello.

El Coach NUNCA debe sugerirle el propósito al Coachee, por mucho que su intuición le esté 'gritando' las palabras exactas. ¡Un buen Coach se sabe 'morder la lengua'! De nada le servirá al Coachee que se lo sirvamos en bandeja. **¡Ha de descubrirlo por sí mismo! De lo contrario, perderá su valor y su magia.**

Preguntas poderosas para el propósito

- ¿Para qué quieres perseguir este objetivo?
- ¿Para qué quieres tomar esta decisión?
- ¿En quién te quieres convertir?
- ¿Para qué te gustaría sentirte útil?
- ¿Cuál es la causa por la que vale la pena invertir tiempo y energía?
- ¿Cómo puedes tú contribuir a esa causa?
- ¿Qué te gustaría contarles a tus hijos acerca de tu causa?
- ¿Qué necesitas para poder disfrutar realmente de tu causa?
- ¿Qué actividades te hacen sentir que estás justo donde debes estar?
- ¿Qué actividades te hacen perder la noción del tiempo?
- ¿Qué tienen de especial estas actividades?
- ¿Qué tienen en común estas actividades?
- ¿Cómo te sientes cuando las realizas?
- ¿Qué te gustaría aportar a este mundo?
- ¿Qué hace que eso te motive tanto?
- ¿Cuál es el propósito profundo que te hace vibrar en sintonía contigo mismo?
- ¿Quién eres cuando conectas con ese propósito?
- ¿Quién eres cuando te alejas de ese propósito?
- ¿Qué es tu vida sin ese propósito?
- ¿Cómo será tu vida si vives acorde a tu propósito?

TEMA 7. ESTAR EN 'MI CAMINO'

¿Qué significa estar en 'mi camino'?

La idea de 'estar en mi camino' está muy relacionada con nuestros propósitos profundos y tampoco puede abordarse desde la mente lógica y racional. Para ella siempre hay múltiples caminos posibles, todos ellos con sus ventajas e inconvenientes y le resulta muy difícil decidirse por uno de ellos, ya que quiere estar segura de haber elegido el camino perfecto.

Pero existe un lugar más profundo en nuestro interior que 'siente' con claridad si está o no en 'su camino', aunque no sepa verbalizarlo con palabras, ni explicar por qué lo siente. Simplemente ¡'lo sabe'!

El Ser Humano necesita sentirse en 'su camino' para poder desplegar todo su potencial. Si se siente en el camino de otro, su caminar pierde fuerza, motivación, sentido y pierde la magia de la vida. **¡No hemos nacido para recorrer el camino de otro!** No hemos nacido con nuestra propia unicidad, para seguir los pasos de otra persona.

Podemos aprender muchísimo de otras personas y no tenemos que reinventar la rueda una y otra vez, pero aquello que vayamos incorporando a nuestra sabiduría interior deberá estar al servicio de nuestro propio camino, de nuestra propia vida y no al servicio de los demás, ni de supuestos modelos a seguir.

Los modelos nos aportan sucedáneos de seguridad y de estabilidad, manteniéndonos arropados y cómodos dentro de la zona de confort. Pero al mismo tiempo nos arrebatan nuestra chispa, nuestra genialidad, nuestra creatividad y nuestra esencia especial. **¡El precio es sin duda demasiado alto!**

Pero estamos tan acostumbrados a vivir en la 'pecera', que nos da miedo plantearnos cuestiones tan profundas como la del propósito o la de estar en mi camino. A nuestra mente racional, de naturaleza controladora, le supone un riesgo para el status quo y por esta razón tratará de limitar nuestra visión interior hacia nuestra verdadera esencia genuina. Pero, tarde o temprano, a todos nos surge la misma pregunta: **¿Estoy realmente en mi camino?**

La cuestión de 'estar en mi camino' suele generar confusión

Con frecuencia escuchamos a personas expresar este tipo de frases:

- "No estoy en mi camino."
- "Me encarrilaron de pequeño y ahí me he quedado."
- "Sé que no es mi camino, pero no estoy tan mal."
- "Nunca he sabido cuál es mi camino."

Cuando tratamos de abordar esta cuestión con la razón, nos colocamos mentalmente en un cruce de caminos, lleno de semáforos que van alternando del rojo al verde, sin aportarnos verdadera dirección. Siempre surgirá algún pensamiento que alimente nuestras dudas y siempre habrá 'otro camino' a nuestro lado que también ofrezca sus ventajas.

Ante esta encrucijada mental es muy difícil saber si estoy en 'mi camino'.

Pero esta encrucijada NO es real, tan sólo está en tu mente. La mente anhela tener la seguridad de un camino estable, recto, rápido y cómodo y se cree que, estando en ese camino, las preocupaciones y las dudas se disiparán. La mente quiere encontrar 'EL CAMINO' certero, adecuado y perfecto, para poder despreocuparse del caminar. Y ahí está precisamente nuestra confusión mental: **Si nos despreocupamos del caminar, nos despreocupamos de la vida.**

La vida es esencialmente caminar, avanzar, experimentar, aprender, crecer, decidir, actuar, errar, acertar y disfrutar del viaje. NO existe el camino estable, recto y perfecto que busca tu mente. Eso es tan sólo producto de su miedo y de sus ansias de controlar.

El único camino que existe es el camino de la vida y, como tal, el camino está VIVO. ¡El camino se hace al andar!

Tu camino no existe antes que tú mismo, tu camino se hace al andar. ¡TÚ CREAS tu propio camino al caminar! Hagamos un par de ejercicios de visualización:

Visualización 1. Imaginad que os adentráis en un paisaje completamente virgen, de naturaleza exuberante llena de contrastes, con zonas verdes y otras áridas, con montañas y llanos, con ríos, praderas, bosques, zonas húmedas y otras desérticas. Un paisaje hermoso, lleno de esplendor, posibilidades y fuertes contradicciones, pero sin ningún camino, ni cartel que indique alguna dirección. Desconoces el terreno y sabes, que en algún punto de ese inmenso paraje, se encuentra la meta que anhelas, aunque no sepas dónde está, ni en qué dirección se ubica.

¿Qué harías en tal situación?

Puede que al principio te quedaras parado, pero al poco tiempo comenzarías a andar, siguiendo lo que te indique tu intuición. Y durante el camino, estarías atento, alerta, observarías los detalles del entorno, buscarías señales que te pudiesen orientar. En ocasiones elegirías la comodidad y facilidad del valle y en otras subirías montañas, porque algo te diría que al otro lado te espera algún tipo de recompensa. Durante todo el camino estarías aprendiendo, conociendo mejor el terreno y conociéndote mejor a ti mismo. Y más tarde o más temprano, llegarías a tu meta, sintiendo un gozo y una satisfacción indescriptibles. Te sentirías orgulloso por el camino recorrido y por las dificultades superadas y merecedor de haber alcanzado tu meta. ¡Te sentirías feliz!

Y al echar la vista atrás, sentirías gratitud por lo aprendido y vivido, a pesar de las situaciones duras que hayas tenido que atravesar. Sabrás que todo formaba parte del camino y que no habrías podido llegar, si no las hubieras superado. A veces pensarías que podrías haber evitado alguna que otra situación dolorosa, pero también sabrías que es fácil hablar cuando miras hacia atrás. En cada momento hiciste lo que tenías que hacer y ello te ayudó a aprender y a avanzar.

Tras un viaje de este tipo, descubres que todo está conectado, que todo ocurre por algún motivo y que cada paso posibilita el siguiente. **Te das cuenta de que las rectas no existen, sino que todo camino tiene sus curvas, sus altibajos y sus momentos de gloria y de dolor.**

Y estando sentado en tu meta, comenzarías a anhelar las sensaciones que has vivido durante el viaje, de máxima libertad y de estar completamente vivo.

Tu caminar habrá creado tu propio camino y será lo más grande que te haya pasado jamás.

Visualización 2. Y ahora, rebobina la imagen y visualízate al inicio de todo, como si retrocedieras en el tiempo para colocarte nuevamente justo

delante de ese majestuoso paisaje. Pero en esta ocasión, el paisaje ha cambiado, ya que está lleno de caminos y senderos que recorren el terreno en todas las direcciones, perdiéndose en el horizonte. Tú te encuentras justo delante de una encrucijada, en la que se cruzan múltiples caminos diferentes, pero sin que haya un cartel o señal que indique hacia donde van. Quieres llegar a tu meta, pero ni sabes dónde está, ni cuál es el camino a seguir.

¿Qué harías en tal situación?

Generalmente nuestra mente se enfadaría por la ausencia de carteles y señales, aportándonos pensamientos de este tipo: ¿Cómo es posible que no haya ningún cartel? ¿A quién se le ocurre crear un camino y no colocar un cartel indicando hacia dónde va? ¿Qué tipo de broma pesada es esta? etc. Probablemente permanecerías un tiempo en esa encrucijada, buscando algún tipo de indicador sobre qué camino tomar. Toda tu atención estaría puesta en los detalles de los caminos, su anchura, su pendiente, si parece un camino muy transitado o poco, si su piso es firme o inestable, etc. **El paisaje ya no importaría, sólo los caminos.**

Y, tarde o temprano, tu mente se cansaría de pensar y comenzarías a andar por alguno de ellos. Pero el resto de los caminos que has visto en la encrucijada seguirían en tu mente y te acompañarían durante todo el trayecto, ya que no podrías olvidarte de ellos.

Es la existencia de tantos caminos, lo que te crea la duda, ya que tu mente quiere evitar a toda costa perder el tiempo y recorrer un sólo metro más de lo estrictamente necesario. Aunque supiera que todos los caminos te llevan a la meta, seguiría preocupada por encontrar el más recto, el más llano, el más sencillo y el más rápido. Y en cuanto surgiese la primera dificultad, estaría planteándose si no hubiese sido mejor elegir otro camino.

El fluir de la primera imagen habría desaparecido y la intuición estaría relegada a un segundo plano. Al haber tantos caminos, no te plantearías salir del camino e ir campo a través. La sensación de estar fuera del camino alimentaría tus miedos e inseguridades y optarías por seguir el camino, aunque

tu intuición te estuviese diciendo otra cosa. **El camino se convertiría en algo más importante, que el mismo caminar.** Tarde o temprano llegarías a tu meta, pero no te sentirías del todo satisfecho, ni habrías disfrutado del viaje, ya que siempre permanecería este pensamiento:

¿Podría haberlo logrado de una manera mejor, más fácil y más rápida? Y este pensamiento racional ensombrece todo el camino recorrido y todo lo logrado, ya que centra tu atención en proyecciones 'teóricas' acerca de lo que podría haber sido, alejándote así de la realidad y del gran viaje que has realizado.

No recordarías la libertad, ni la sensación de estar vivo, sino sobre todo los amargos momentos de duda y frustración, al no saber si estabas en 'tu camino'. No sentirías el gozo del éxito por haber llegado, sino el amargor por haber dado demasiadas vueltas y haber tardado demasiado tiempo en llegar. **Tu mente seguirá enfadada por no haber encontrado carteles en la encrucijada.** Lo que trata de ilustrar esta visualización es lo que, a menudo, nos ocurre en la vida.

Estamos tan centrados en los caminos y en encontrar a personas que nos guíen y nos coloquen el cartel de por dónde avanzar, que nos olvidamos del caminar y del vivir.

Nuestra mente está llena de encrucijadas y de dudas, acerca de si hemos elegido el camino acertado o no, en lugar de disfrutar del viaje, del aprendizaje y del descubrimiento.

Si realmente creemos y confiamos en nuestra Unicidad, entonces debemos creer y confiar en nuestro propio caminar. A veces hay que retroceder para poder avanzar y a veces hay que perderse para poder encontrarse. Y este proceso es diferente para cada uno. De nada nos sirve querer correr mucho por el camino de otro, si tenemos asignaturas pendientes en nuestro propio caminar.

¡No es realista pretender estar en la vida, sin vivirla!

Cualquier camino que veas delante de ti, NO SERÁ EL TUYO, ya que, si lo ves, habrá sido creado por otra persona, pero no por ti. ¡Tú aún no has estado ahí! Por muy interesante que te resulte, no olvides que ese camino es perfecto para la persona que lo ha creado, pero no para ti.

En los caminos de los demás siempre habrá curvas y desvíos que nos sobran, ya que únicamente se trata de aprendizajes importantes para la persona que creó el camino, pero no para ti. Y, de la misma manera, esos caminos adolecen de momentos de descubrimiento y crecimiento que tú necesitas para tu propio avance y que, si no los vives ahora, tendrás que vivir más adelante.

No permitas que la prisa por llegar a tu meta te aleje de tu propia vida, ya que alejado de la vida, no podrás llegar a tu meta. No permitas que el camino sea más importante, que el propio caminar. **¡La clave está en el caminar y NO en el camino!**

Debemos sentir cada pisada al caminar y tener la sensación de estar dando la pisada adecuada, en cada preciso momento. Si sientes confianza y serenidad en cada pisada, entonces te sentirás en 'tu camino', porque lo estarás creando. Podrás echar la vista atrás y observar el camino creado por tus pisadas, pero no verás ningún camino 'pre-creado' delante de ti.

Lo que verás será un paisaje magnífico lleno de oportunidades para vivir, aprender, crecer y SER.

Y siempre que eches la vista atrás, reconcíliate con el camino que has recorrido hasta ahora. ¡Todo lo que has hecho hasta ahora era importante para llegar al punto en el que estás ahora! No sobra, ni falta NADA. Tal vez tu mente racional no lo entienda, pero cada una de tus pisadas te ha traído a este preciso momento.

Tu mente podrá opinar que hay pasajes de tu vida que se podrían haber evitado, pero eso no es más que opinar por opinar, ya que ella no lo puede saber. **Ella sólo ve rectas y ¡las rectas no existen!**

Siéntete orgulloso de estar vivo, de poder seguir caminando, de aprender y crecer y ser cada día, un poco más sabio. **¡Reconcíliate con tu pasado, para poder crear tu futuro, paso a paso!**

Indicadores de estar dando los pasos que realmente quieres dar

La naturaleza nos ha obsequiado con maravillosos indicadores para 'sentir', si nuestras pisadas son las adecuadas o no. Y resaltamos la palabra 'sentir', ya que no se trata de 'pensar', sino de percibir más allá de la mente.

Recuerda: La mente es una muy bella y poderosa herramienta para ciertas cosas, pero no sirve para otras. Al igual que no utilizarías un martillo para un tornillo o un destornillador para un clavo, no debemos utilizar nuestra mente analítica para controlar y comprender todo.

Cuerpo:

- Sentir un alto nivel de energía en lo que haces.
- Despertarte por las mañanas con ganas de seguir avanzando.
- Sentir agilidad, frescura y 'chispa' en tu cuerpo.

Corazón:

- Sentir paz y armonía en lo que haces.
- Sentir belleza interior.
- Tener ganas de compartirlo con otros.
- Sentirte tú al 100%.

Espíritu:

- Sentir auténtica confianza y seguridad.
- Sentir creatividad y espontaneidad.
- Sentir la conexión con algo 'superior'.
- Sentir que lo que haces tiene 'sentido' para ti.

Si los 'indicadores' están en verde, ¡adelante! Si están en rojo, detente y busca una nueva dirección para tu próxima pisada.

Preguntas poderosas para el 'caminar'

- ¿Cómo es tu caminar por la vida?
- ¿Qué sientes con cada pisada que das?
- ¿Cómo de alineado está tu caminar contigo mismo?
- ¿En qué te ayuda tu manera de caminar?
- ¿En qué te perjudica?
- ¿Qué has aprendido al mirar atrás?
- ¿Quién eres dando esos pasos?
- ¿Cómo de libre te sientes?
- ¿Cuánto estás disfrutando del viaje?
- ¿Cuánto disfrutas de estar vivo?
- ¿Cuánto recomendarías tu vida a tus hijos?
- ¿Cuánto te apetece tu vida?
- ¿Quién pilota tu vida?
- ¿Cómo te sueles levantar por las mañanas?
- ¿Qué % de tu fuerza mana por tus venas habitualmente?
- ¿Cuanta belleza hay en lo que haces?
- ¿Cuánto sentido tiene para ti, lo que haces?
- ¿Cuánta creatividad brota de ti de manera espontánea?
- ¿Qué harías diferente, si fueras a morir dentro de un año?
- ¿Qué le falta a tu caminar?
- ¿Qué le sobra a tu caminar?

TEMA8. LOS VALORES

Reflexión preliminar

La palabra 'valores' se utiliza habitualmente en contextos como la religión, la sociedad, la educación, las empresas, los políticos, etc. pero no muchas personas se han detenido realmente a profundizar sobre su significado y el impacto que tienen sobre nuestras vidas. Por ello, antes de continuar leyendo, te invitamos a que reflexiones durante unos instantes sobre estas dos preguntas:

- ¿Qué es para ti un valor?
- ¿Qué importancia tienen tus valores en tu vida?

Definición de valores

Existen múltiples definiciones acerca de lo que es un 'valor' y cada una de ellas le da un significado diferente, dependiendo de la disciplina desde la que se enfoque. Veamos unos cuantos ejemplos:

Enfoque sociólogo: "Los valores representan aquellos elementos que son considerados y aceptados socialmente como 'deseables' y que determinan en gran medida la convivencia."

Enfoque filosófico: "Los valores son aspectos fundamentales a los que aspiran las personas y que dan sentido a la vida."

Enfoque psicólogo: "Los valores son creencias fundamentales que determinan la personalidad y la conducta de la persona."

Enfoque humanista: "Los valores son, en esencia, aquello que hace que el Ser Humano sea humano. Sin valores, las personas pierden su humanidad o gran parte de ella."

Enfoque pedagógico: "Los valores representan metas elevadas que deben estar incorporadas en la educación integral de los alumnos."

Enfoque religioso: "Los valores representan pilares fundamentales del Ser que sustentan y refuerzan el camino espiritual hacia lo más elevado."

Todas estas definiciones comparten ciertas similitudes, pero se diferencian en aspectos fundamentales y profundos. Mucho se puede discutir acerca de si los valores son 'acuerdos sociales', 'creencias individuales', o 'aspectos esenciales e innatos del Ser' y la dificultad de encontrar respuestas racionales a

aspectos que no lo son, hace que temas tan importantes para el ser humano como sus valores, queden relegados a un segundo plano por excesiva confusión 'teórica'.

Una de las ventajas que ofrece el Coaching es que no pretende tener razón, sino simplemente ser práctico y eficaz. Y desde una perspectiva práctica podemos definir los valores de la siguiente manera: Los valores son **convicciones profundas** a las que les damos 'VALOR' y determinan nuestra manera de ser, de actuar y de reaccionar emocionalmente.

Desde la perspectiva del Coaching, un valor sólo puede ser tal, si el Coachee está realmente convencido de él, desde lo más profundo de sí mismo. De lo contrario, no será más que un razonamiento elaborado que no 'toca' el corazón del Coachee y, por tanto, no tiene mayor impacto y relevancia en su vida. Si, por ejemplo, una persona habla elocuentemente acerca del valor de la integridad, pero no lo siente realmente en su interior, ni vive acorde a él, eso no representará un verdadero valor para él, sino simplemente un concepto teórico sin aplicación práctica. No le estará dando suficiente 'valor' como para convertirlo en algo que marque su vida. **Nuestros auténticos valores tienen tanto peso en nosotros, que determinan en gran medida nuestra manera de enfocar y vivir la vida.**

Los valores crean un 'puente' entre la mente y el corazón.

Los valores no son el producto de la deducción racional, ni tampoco tienen su fundamento en las emociones. Están instaurados en un lugar profundo de nuestro Ser y crean un puente de armonía y alineamiento entre nuestra mente y nuestro corazón. Y desde ese puente observamos y tratamos de comprender el mundo y la vida en su conjunto.

Cuando conectamos con uno de nuestros verdaderos valores, tanto nuestra mente como nuestro corazón sonríen en plena armonía. Se produce una fusión entre ambos en la que no hay lugar para dudas, ni razonamientos lógicos. En esos momentos, todo se asienta sobre pilares sólidos y la dirección a seguir

está clarísima. Por eso es tan importante crear mayor consciencia acerca de nuestros propios valores fundamentales.

¿En qué nos ayudan los valores?

- Nos ayudan a distinguir entre 'lo bueno' y 'lo malo' y esto no se refiere necesariamente a conceptos universales de bondad y maldad, sino a lo que cada uno considere 'bueno' y 'malo' en lo más profundo de su corazón.
- Nos ayudan a definir lo que es 'innegociable' para nosotros y lo que no lo es. Y eso nos ayuda a priorizar y jerarquizar las situaciones de la vida.
- Nos ayudan a elegir las conductas que consideramos más adecuadas y a tomar las decisiones con las que sentirnos 'bien', tanto con la mente como con el corazón.
- Nos ayudan a saber lo que realmente apreciamos y valoramos en la vida y a diferenciar entre lo importante y lo nimio y trivial.
- Nos ayudan a influir frente a deseos e impulsos de nuestra mente más primitiva y, por tanto, a convertirnos en el gran Ser que, en el fondo, ya somos.

Nuestros valores primordiales dan sentido a nuestra vida.

- Determinan nuestra manera de valorarnos a nosotros mismos y a los demás.
- Alineados con ellos, vivimos en armonía y equilibrio.
- Nos aportan lucidez y claridad de miras.
- Conectados con ellos sentimos mucha seguridad y coherencia.
- Son grandes aliados para caminar con dignidad por nuestro camino.

De poco nos sirve tener muy buena salud e inteligencia y vivir rodeados de comodidades y de lujos si, en el fondo, no nos sentimos 'merecedores' de ello. **Nuestros valores nos ayudan a saber lo que queremos y a tomar decisiones.** ¡Por eso son tan relevantes en los procesos de Coaching!

Cuánto más consciente sea el Coachee de sus propios valores, mayor claridad, seguridad y estabilidad percibirá, y eso le ayudará de manera

considerable en su avance. Nuestros valores definen el cauce por el que deseamos ver fluir el río de nuestra vida ¡Una vida sin valores carece de sentido y se siente vacía! Una vez cubiertas las necesidades más elementales del Ser Humano, son precisamente nuestros valores los que delimitan el camino ascendente hacia nuestras metas superiores. Salirse de los límites marcados por nuestros valores nos hace 'perder el rumbo', ya que, desconectados de ellos, no podemos sentirnos plenos, ni alcanzar la felicidad. Y esos son precisamente los más elevados de nuestros objetivos.

La seguridad y serenidad de Alma que aportan los valores es fundamental para vivir una vida que consideremos 'digna' de ser vivida y que deje una 'huella' de la que sentirnos realmente satisfechos.

Los Valores - un tema muy personal.

Cada persona es única y construye progresivamente su propia escala de valores, en función de su experiencia vital. Y cada valor incluido en su escala es priorizado y jerarquizado según su particular manera de entender la vida.

Los valores más importantes de la persona forman parte de su identidad. No se puede comprender verdaderamente a una persona, sin comprender su escala de valores.

Cada persona le asigna un significado propio y particular a cada valor. La honestidad, la justicia o la paz, por tomar estos tres valores como ejemplo, no significan lo mismo para todo el mundo. Detrás de estas palabras se encuentran multitud de matices que conforman el verdadero significado que cada persona le da a su valor. Así, por ejemplo, para determinadas personas es 'lícito' robar si tienes hambre, mientras que para otras personas no lo es.

La Evolución de los valores

Los valores se '**aprenden**' desde la temprana infancia en el núcleo familiar, inculcados por la visión de la vida que tiene nuestros padres.

Y a medida que crecemos, nuestras propias experiencias de vida comienzan a modificar nuestra escala de valores, reforzando a algunos y 'defraudando' a otros y jerarquizamos nuestros valores en función de nuestras propias necesidades evolutivas.

Hasta que llegamos a un punto en el que nuestra escala de valores se asienta y se coloca por encima de cualquier otra cosa.

El uso de los valores en Coaching

Mediante el Coaching, queremos fomentar:

- El saber lo que quieres y lo que no quieres.
- El ser sincero, auténtico y coherente contigo mismo.
- El convertirte en la persona que realmente quieres ser.
- El elegir opciones.
- El priorizar.
- La toma de decisiones.
- Y pasar a la acción.

El conocer en profundidad sus valores, ayuda significativamente al Coachee en todo este proceso.

Cuando eres plenamente consciente de tus valores 'reales' y profundos, la mayoría de las dudas se disipan solas y se ilumina la dirección por la que quieres seguir.

Una decisión acorde a tus valores tiene tal peso, que todas las demás opciones se desvanecen.

Pero has de conocer cuáles son tus valores 'de verdad', ya que las falsas apariencias, aunque sean frente a ti mismo, no te ayudan en absoluto. Lamentablemente esto ocurre con demasiada frecuencia. Nos da miedo y vergüenza reconocer nuestros propios valores, si no están en sintonía con la escala del entorno o con lo que 'se supone' que debe ser.

El Coach deberá realizar un Coaching en profundidad para ayudar al Coachee a conectar con su propia 'verdad' y, a partir de ahí, decidir qué quiere hacer con ella. De nada le va a servir al Coachee quedar bien delante de su jefe, padres, pareja, empresa, iglesia, etc. y tomar decisiones en función de una escala de valores que no es la suya propia. ¡Eso no es sostenible! Muy pronto volverán las dudas y la sensación de 'vacío' interior.

Crear consciencia de tu propia escala de valores. El Coachee debe hacerse consciente de si la escala de valores que rige su vida es realmente la que desea tener o no.

¡Debe saber cuál es el grado de madurez de su escala de valores!

El auténtico poder de nuestros valores sólo podrá surgir si están bien integrados en nuestra vida y vivimos honestamente acorde a ellos. Pero lo que ocurre habitualmente, es que decimos tener una escala de valores, cuando en realidad actuamos conforme a otra en los momentos difíciles.

Veamos un ejemplo:

La honestidad es un valor que casi nadie negaría tener dentro de su escala de valores. Pero a menudo nos enfrentamos a situaciones que pueden poner en entredicho nuestra honestidad. Esto ocurre frecuentemente en el campo profesional, frente a nuestros jefes, empleados o clientes. Cuando tenemos que optar entre ser honestos o, por ejemplo, tener éxito, es cuando verificamos la auténtica solidez de nuestra escala de valores.

Si la honestidad es uno de nuestros valores fundamentales, no negociaremos con ella para tener mayor éxito. Pero si, en el fondo, el éxito ocupa un puesto más elevado en nuestra escala de valores, entonces relegaremos la honestidad a un segundo plano.

Si tuvieras la oportunidad de hacer un negocio altamente lucrativo y legal, según la jurisdicción vigente, que asegurara la estabilidad financiera de tu familia, pero que implicara ocultar información relevante al cliente que más odias y que peor te ha tratado jamás, ¿a qué valor le darías mayor peso, a la

honestidad o al éxito? Si hubieras cometido un error que pudiera poner en peligro tu relación de pareja ¿a qué valor le darías mayor peso, a la honestidad o al éxito?

Es más fácil hablar de los valores que vivir verdaderamente acorde a ellos. Son nuestros hechos los que nos muestran nuestra escala de valores y no nuestras palabras, ni nuestro análisis racional.

En Coaching en profundidad, no se trata de discutir si la honestidad es un valor más elevado que el éxito o no, sino de que el Coachee sea consciente de qué escala está imperando en su vida. Y por ello deberemos retarle para que él mismo pueda comprobar la 'veracidad' de sus propias palabras.

Cuando vivimos acorde a nuestros valores fundamentales, podemos aportar numerosos ejemplos de vivencias reales que confirman nuestra escala de prioridades. En cambio, cuando no somos capaces de encontrar ejemplos de peso que sustenten nuestra afirmación, eso representa una importante señal para el Coachee y para el Coach. **¡En Coaching queremos crear consciencia y salir de las apariencias!**

Cuando el Coachee se hace realmente consciente de su escala de valores, podrá modificar lo que estime oportuno, pero estando 'cegado' por las apariencias, seguirá viviendo una vida dividida de 'doble moral', en la que las dudas y la frustración camparán a sus anchas.

Nuestros 'auténticos' valores tienen un gran impacto en nuestros objetivos, juicios, decisiones, acciones, etc., pero ellos a su vez también impactan a nuestros valores, haciendo que se refuercen o que pierdan valor a medida que los traicionamos.

Los valores se demuestran 'andando'. Cuanto más vives acorde a los valores que deseas tener y más los incorporas en tu día a día, mayor fuerza y solidez cobran en tu interior, aportándote paz, serenidad y mucha seguridad para vivir tu vida como realmente deseas.

Prioridad existencial

Vivir acorde a nuestros valores fundamentales cambia nuestras prioridades existenciales y nos lleva a vivir la vida con mayor autenticidad, unicidad y plenitud.

En el **primer enfoque**, nuestra primera prioridad es 'HACER'. Nos esforzamos al máximo para hacer las cosas como se supone que hay que hacerlas, ya que ello nos llevará a 'TENER'. En este contexto, 'tener' se refiere a bienes materiales, prestigio, status, reconocimiento y, en general, a todo aquello que nos llega desde el exterior. Y sólo cuando 'tengamos' lo que consideramos necesario, entonces podremos 'SER'. Pero este 'ser' se refiere nuevamente a un enfoque exterior: ser una persona respetable, ser una persona de éxito, ser una persona de reconocido prestigio, etc. Con esta prioridad existencial, NO 'seremos', hasta que hayamos hecho lo suficiente, para tener lo suficiente.

Este suele ser el enfoque de la mayoría de las personas. Viven una carrera incesante centrada en el 'hacer' y el 'tener' para poder 'ser' alguien, algún día. Pero es una carrera sin fin, ya que el día que crean 'ser alguien', se compararán con los demás y surgirán nuevos 'haceres' y nuevos 'teneres' para poder 'ser' aún más.

Este enfoque de prioridad existencial genera gran parte de nuestros miedos y de nuestras frustraciones y nos hace olvidarnos de lo que somos en realidad.

El **segundo enfoque** es muy diferente. Cuando somos conscientes de lo que 'somos', de nuestra unicidad, de nuestra autenticidad, de nuestros dones y de nuestros valores, y vivimos acorde a ello, partimos de un punto de serenidad y estabilidad sin comparación. Cuando sabes quién eres, todo lo que 'haces' está alineado con tu 'Ser' y, desde ahí, podrás 'tener' todos los frutos que te lleguen desde el exterior (bienes materiales, prestigio, etc.) Pero jamás 'tendrás' a costa de tu Ser. Lo que tengas será producto de tu Ser y nunca al revés. En una catástrofe natural podrías perder todas tus posesiones, pero nunca

perderías tu SER, ya que eso no te lo puede quitar nadie. Y desde ese Ser, podrías volver a conseguir aquello que te propusieras.

¡Invierte en aquello que no puedes perder en un naufragio! ¡Invierte en tu Ser! Cuando partes del Ser, las dudas y la frustración se minimizan, ya que cuentas con un poderoso aliado que te ayuda en la vida: tu propia grandeza.

En Coaching en profundidad ayudamos al Coachee a conectar con su esencia y a ser consciente de lo que en realidad 'ES', más allá de las máscaras y apariencias que ha ido incorporando a lo largo de su vida. Nuestro Ser no tiene problemas de baja autoestima o de inseguridad o de miedos imaginarios, ya que en él se encuentra todo nuestro potencial genuino. Pero para llegar a él hay que conocerse de verdad, quitarse las capas 'irreales' que hemos utilizado para escondernos y conectar de nuevo con nuestra verdadera 'fuente de poder'.

Y para este propósito, el Coaching es una maravillosa herramienta

Por ello insistimos tanto en que el Coach trabaje con la **persona en su conjunto** y NO sólo con el asunto que el Coachee trae al proceso. **Identificar nuestros auténticos valores fundamentales es un paso muy valioso que nos ayuda a conectar con nuestro Ser.**

Herramienta Valores

El objetivo de esta herramienta es ayudar al Coachee a identificar y priorizar los valores fundamentales que más alineados están con su verdadero Ser y que más arraigados siente en su interior.

Para ello, en la herramienta se crean una lista no exhaustiva de valores que tenga el cliente, que en absoluto pretende acotar el amplio mundo de los valores, sino simplemente servirle al Coachee de guía e inspiración para su exploración. Al final de la lista existen campos vacíos, en los que el Coachee podrá añadir aquellos valores que eche en falta y que sean importantes para él.

Recuerda: Las herramientas NO son lo importante, sino el Coaching en sí mismo. Los momentos 'ahá' que a menudo experimentan los Coachees con esta herramienta son muy bellos de observar. El hecho de hacerse consciente de algo tan profundo y poder observarlo con esta claridad, reconforta por dentro y aporta paz, confianza y seguridad en uno mismo.

Metodología

Esta herramienta funciona por aproximación y descarte, ya que suele resultar más fácil y fructífero para el Coachee, que enfrentarse a una hoja en blanco.

Paso 1. Seleccionar los 'Top 15' de la lista que haya creado.

El Coachee deberá marcar con una cruz los 15 valores que más alineados sienta consigo mismo. De esta manera, el Coachee leerá, pensará y sentirá todos los valores y elegirá 15 de ellos. El Coach invitará al Coachee a añadir algún valor en las celdas vacías del final de la lista, si así lo siente el Coachee, indicándole que no se trata de una lista exhaustiva, sino meramente de una guía inspiradora. Este paso suele resultar sencillo para el Coachee, ya que poder seleccionar 15 valores desactiva su miedo a equivocarse, permitiéndose ser él mismo.

Paso 2. Seleccionar los 'Top 7'

Seguidamente, el Coachee ha de reducir su elección anterior a tan sólo 7 valores, marcando con una cruz sus valores 'top 7'. Al tratarse de un enfoque progresivo de aproximación, el Coachee va ganando seguridad a medida que avanza en la herramienta. El Coach apoyará al Coachee con preguntas poderosas cuando intuya que le pueda servir para profundizar más, pero, en general, le dará el tiempo y el espacio necesario para explorar en su interior.

Paso 3. Seleccionar los 'Top 3'

Después el Coachee deberá seguir reduciendo su elección anterior a tan sólo 3 valores. Este paso puede ser 'difícil' para el Coachee, ya que tendrá que descartar valores que quiere mantener, pero que no forman parte de su 'Top 3'.

El Coach advertirá al Coachee de que no está desechando ningún valor, sino únicamente identificando sus prioridades más profundas. El hecho de que un valor no esté dentro del 'Top 3' no significa que el Coachee no lo tenga, sino simplemente que no es uno de sus más prioritarios.

Paso 4. Priorizar el 'Top 3'

Una vez seleccionados los valores 'Top 3', el Coachee deberá priorizarlos del 1 al 3, siendo 1 el más prioritario. Para ello escribirá el número de prioridad, al lado de cada uno de sus 3 valores principales. Durante este proceso, el Coach le hará preguntas poderosas al Coachee para ayudarlo en su proceso: "¿Cuál de estos valores ruge con mayor fuerza en tu corazón?", "¿Cuál es absolutamente indispensable en tu vida?", "Si tuvieras el primer valor, pero no el segundo, ¿cómo te sentirías?", "Si tuvieras el primero y el segundo valor, pero no el tercero, ¿quién serías?", etc.

Una vez marcadas en la herramienta las prioridades del 1 al 3, el Coachee tendrá delante de sí una herramienta con todos sus valores y su jerarquía. Podrá visualizar su 'Top3', pero al mismo tiempo también su 'Top 7' y su 'Top 15'. Es decir, tendrá una imagen completa de toda su escala de valores.

Paso 5. 'Top 3' en detalle

Una vez priorizados los 3 valores más importantes para el Coachee, este quinto paso consiste en profundizar detalladamente en cada uno de ellos. Para ello utilizaremos la segunda hoja de la herramienta.

El Coachee escribirá el nombre del valor con sus propias palabras. **Es importante que se sienta plenamente identificado con la palabra que elige.** A título de ejemplo, el Coachee podría haber elegido el valor 'honestidad' en la 1ª página de la herramienta, pero sentirse más identificado y conectado con la palabra 'sinceridad'. En esta 2ª página debería reflejar su valor con la palabra 'sinceridad'.

El Coachee deberá expresar, en una escala del 1 al 10, el grado en el que siente 'satisfecho' que cada valor tenga en su vida actual. Si, por ejemplo, ha elegido como valor prioritario la 'integridad', pero no se siente muy íntegro

Últimamente, tal vez quiera reflejarlo escribiendo un 3 o un 4 en dicha casilla. Si, por el contrario, se siente muy íntegro en su día a día, podrá reflejarlo con un 8 o un 10. Esta casilla trata de crear consciencia en el Coachee, acerca de cuánto vive acorde a su valor, realmente.

Recuerda: Las herramientas de Coaching han de estar vivas y sirven al proceso del Coachee. ¡No tallamos nada en piedra! ¡Si el Coachee quiere modificar cualquier faceta de la herramienta, tanto en la propia sesión, como al cabo de unas semanas, bienvenido sea! Celebraremos con él su nueva toma de consciencia.

Paso 6. Preguntas poderosas

A partir de aquí utilizaremos preguntas poderosas para explorar cómo pueden ayudarle al Coachee sus valores a lograr su objetivo y a mejorar su vida en general. Una vez puestos encima de la mesa y 'desempolvados' estos tesoros, el Coachee ha de decidir cómo quiere utilizarlos en su vida a partir de ahora, para conectar mucho más con su propia unicidad (SER) y, desde ahí, tomar decisiones (HACER) para alcanzar su objetivo (TENER).

Algunos ejemplos de preguntas poderosas:

- ¿Quién eres cuando vives acorde a tus valores?
- ¿Cómo te hacen sentir?
- ¿Cómo te ayudan tus valores a lograrlo?
- ¿Qué decisión es coherente con tus valores?
- ¿Qué parte de la decisión puede comprometer tus valores?
- ¿Qué estás dispuesto a sacrificar por tus valores?
- ¿Qué quieres hacer con tus valores a partir de ahora?
- ¿Qué vas a hacer para reforzarlos?
- ¿Cuánto te comprometes con ellos?

Paso 7. Tener presentes sus 3 valores más importantes

El Coachee deberá buscar la manera ideal para tener presentes sus 3 valores prioritarios en el día a día. Si el resultado de esta herramienta termina

'perdido' en algún cajón, al poco tiempo caerá en el olvido y el poder del 'darse cuenta' dejará de actuar.

El Coachee podría elegir alguna de estas técnicas:

- Imprimir el resultado de su herramienta y colgarlo en alguna pared.
- Escribir sus valores principales en una cartulina y colocarlo en algún lugar visible de su hogar o lugar de trabajo.
- Escribirlos en el protector de pantalla de su ordenador.
- Escribirlos en un 'post-it' y pegarlo, por ejemplo, en la puerta de un armario.
- Cualquier otra vía que le permita estar en contacto diario con sus valores durante algún tiempo.

Una presencia destacada de sus valores le ayudará a interiorizarlos con mayor fuerza y a poder aprovechar su poder en los momentos de duda o de toma de decisiones.

Recuerda: Cualquier nueva toma de consciencia deberá ganar fuerza en el subconsciente para poder modificar viejos patrones. La presencia y la constancia son dos grandes aliados para este propósito.

Anexo 8. Entrevista a Matthieu Ricard

A continuación, se presenta parte de la entrevista mantenida con Ricard el 15 de noviembre de 2012, sobre Mindfulness y su aplicación en aulas de Educación infantil, que se mantuvo en el Monasterio Sechen en Nepal (Imagen 1). El *entrevistador* a quien se hace referencia durante el desarrollo de la entrevista que se presenta, es el autor de la presente investigación.

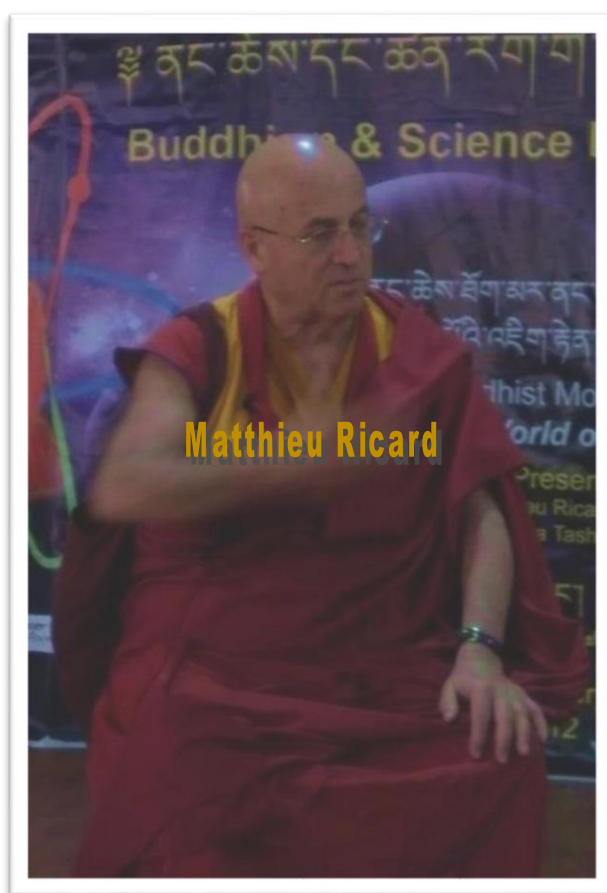


Figura 1: Fotografía tomada por el investigador durante la entrevista en Nepal
Fuente: Colección particular

Entrevistador: *¿Para qué sirve el Mindfulness?*

Ricard: *A través del Mindfulness o ejercicios de atención plena, las personas conectan con su compasión, con el altruismo y la bondad que habitan sus corazones. Cuando la mente se agita y se confunde la percepción de la*

realidad se distorsiona y surgen pensamientos Como la arrogancia, la envidia y el sufrimiento. El Mindfulness es una excelente herramienta para darse cuenta de estos pensamientos y una vez que somos conscientes de ellos ser capaces de prevenir que estos pensamientos invadan nuestra mente.

Entrevistador: *¿Es posible para los niños practicar estas técnicas?*

Ricard: *En realidad el Mindfulness es tremendamente sencillo para los niños, es más, en los niños es un estado natural de ser. ¿Os habéis dado cuenta cuántas veces nos encontramos con niños que parece que tiene la mirada perdida? Parece como si estuviesen en un mundo aparte y eso es un momento de profunda concentración de manera natural. Los adultos tenemos la tendencia de querer sacar a los niños de ese estado y les preguntamos en qué piensan en ese momento, sacándoles, de esta manera, de esa situación tan relajante para ellos. Es como una pequeña meditación del inconsciente, cuando todo a su alrededor parece detenerse. El niño tiene la capacidad de entrar en este tipo de situaciones con naturalidad.*

Entrevistador: *¿Es más fácil, entonces, para los niños que para los adultos?*

Ricard: *El Mindfulness consiste en la atención plena al momento presente y para los niños esto forma parte de su manera natural de conectarse con el mundo. A los adultos nos parece que el tiempo sucede a una velocidad diferente y mucho más rápida que cuando éramos niños y esto es porque nuestra mente está divagando entre el pasado y el presente, olvidándonos de disfrutar con atención plena del momento que estamos viviendo en el presente. Para los niños vivir plenamente conectados con el momento presente es una actividad habitual de su estructura mental.*

Entrevistador: *¿Cómo podemos enseñar Mindfulness a los niños?*

Ricard: *¿Querrás decir cómo pueden enseñarnos los niños Mindfulness? Es broma, el Mindfulness para niños debe consistir en algunas dinámicas que favorezcan la atención plena a cualquier actividad que estén realizando, desde el juego y sin ninguna expectativa de comportamiento concreta, simplemente permitir que niño se conecta de manera natural, a su ritmo, y en base a sus propias motivaciones. Podemos enviar alguna herramienta Como un cuenco tibetano, para que el niño a Sofía que la actividad que se va realizar está relacionada con alguna dinámica de Mindfulness, pro siempre permitiendo que el niño se conecte con la dinámica a su propio ritmo.*

Entrevistador: *¿Considera interesante que se incluyan estas técnicas en el aula infantil?*

Ricard: *Por supuesto que sí, cuando se realiza de manera continua favorece la adquisición del aprendizaje dado que incrementa la concentración y la capacidad de atención del niño. Me encantaría que todas las escuelas lo incorporaran de una u otra manera, en sus programas y os deseo mucha suerte en vuestra investigación.*

