

AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL “LA CASITA” UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA GUÍA PARA EL ESTUDIANTE DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Este documento es un marco de intenciones en el que establecemos estrategias para una intervención coordinada y eficaz de todos los estudiantes y del equipo docente que participamos en el proyecto de innovación “*El aula experimental de educación infantil: La Casita*, curso 2013/14”.

Como estudiante del Grado de Educación Infantil, te damos la bienvenida a este proyecto, esperando que con estas indicaciones valores la riqueza de esta experiencia pedagógica. Intentaremos ser claros en la respuesta a varios interrogantes con los que te invitamos a participar en tu propia formación a través de prácticas profesionales con niños y niñas de educación infantil. ¡Contamos contigo!

¿Qué es el proyecto de innovación “*El aula experimental de educación infantil: La Casita*”?

El Aula Experimental de Educación Infantil (AEEI) es un proyecto de innovación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). Surgió en el curso 2007/8, a fin de crear un espacio formativo que posibilitase la realización de prácticas docentes del alumnado, en aquel entonces de la Diplomatura de maestro de Educación Infantil, a la vez que facilitase las relaciones con maestras y maestros de centros infantiles.

En el curso 2013/14, en el contexto del Grado de Educación Infantil, redefinimos el AEEI como un espacio universitario articulado en el currículo; como una modalidad formativa para llevar a cabo planteamientos de prácticas profesionales, donde poder analizar y comprender lo que hacen los profesionales del ámbito de la educación Infantil cuando se enfrentan a las situaciones singulares y reales de su trabajo cotidiano.

La formación desde una **práctica reflexiva** requiere que la institución universitaria propicie situaciones que permitan al futuro docente conectar con las demandas y las competencias profesionales. En el sentido de que las competencias solamente pueden adquirirse y desarrollarse en “contextos profesionales auténticos”, el AEEI posibilita la toma de contacto del estudiante con un escenario profesional. Efectivamente, nos situamos en un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia tu acción: tomarás el marco organizativo y el desarrollo de un taller con niños y niñas de educación infantil como una situación de aprendizaje, como referente de un escenario socio-profesional.

¿En qué consiste el AEEI?

Para los estudiantes es una actividad académica dirigida en la cual programarán unos talleres con niños y niñas de entre tres y seis años, procedentes de colegios de Educación Infantil de la capital y provincia que vendrán a nuestra facultad, al AEEI. Con esta intervención reflexionaréis acerca de vuestro encuentro pedagógico y confirmaréis vuestras expectativas vocacionales como docentes.

¿Qué es un taller?

Un taller se puede definir como la actividad planificada por el educador, realizada en un mismo tiempo y espacio, en los que se disponen de unos materiales idóneos para su manipulación por los niños y niñas, según su edad de desarrollo y con normas de uso para el grupo. A partir de estos requisitos, diseñarás actividades para que el niño y la niña utilicen los materiales, pudiendo experimentar, observar, ampliar técnicas sobre lo trabajado y reflexionar sobre lo conseguido.

¿Es el AEEI un espacio formativo?

Si. El AEEI consiste en una actividad académica dirigida (AAD) vinculada con determinadas asignaturas, desde las cuales recibirás el asesoramiento necesario. Con su realización se contribuye al desarrollo de las competencias específicas del Grado de Infantil. Como AAD tiene unos objetivos

establecidos, tal y como mostramos en la tabla 1 donde establecemos una correlación de los objetivos de la AEEI con algunas de las competencias que hemos seleccionado.

| Objetivos del Aula Experimental de E. Infantil | Competencias Específicas del Grado de Educación Infantil |
|---|--|
| Conocer el currículo de Educación Infantil | CE1: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil |
| Conocer y adaptarte a las capacidades infantiles | |
| Planificar intervenciones educativas para la infancia. | CE2: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. |
| Plantear actividades creativas y motivadoras | |
| Crear materiales y recursos educativos innovadores | |
| Responder con eficacia a situaciones imprevistas | |
| Conocer el método de Talleres | |
| Motivar y mantener el interés de los niños/as | |
| Diseñar propuestas educativas globalizadas | CE3: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos |
| Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado | |
| Adaptarte a la diversidad y necesidades personales de cada niño/a | |
| Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales | CE4: Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y saber reflexionar sobre ellos |
| Observar a los niños y niñas | |
| Facilitar un clima de convivencia adecuado | CE5: Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás |
| Colaborar con el resto de miembros del grupo | |
| Comunicarte adecuadamente con el alumnado | CE6: Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución |

Tabla 1. Correlación entre objetivos del AEEI y Competencias Específicas

Para los estudiantes del grado de infantil que han pasado por variadas experiencias de prácticas docentes (Prácticum, prácticas en centros, clases particulares, intervención anterior en el AEEI...), el AEEI es la posibilidad de disponer de un contexto de aprendizaje real en el que desarrollando la práctica docente vinculada a una asignatura, puedan, además, incidir en la auto-observación sobre su interacción con los escolares y sobre todo orientar sus expectativas vocacionales y de formación futuras. En cada momento de formación podemos analizar nuestras fortalezas y debilidades. Quién mejor que uno mismo/a para determinarlo.

¿Dónde está el AEEI de la Universidad de Córdoba?

Sin lugar a dudas, el espacio más emblemático es *La Casita*: una sala aneja al edificio de la facultad de Ciencias de la Educación. Para llegar, tienes que bajar la escalera izquierda del hall, caminar bordeando el edificio, atravesar el aparcamiento y al fondo verás la construcción. Sin embargo, otras dependencias de la facultad donde tiene lugar el encuentro con niños/as forman parte del AEEI. Conviene que te familiarices con ellas:

- Zona aparcamiento: llegada del bus con los escolares.
- Hall de la facultad: recepción del gran grupo de escolares.
- Espacio cerrado de La Casita. Zona de taller
- Hall techado de La Casita. Zona de taller
- Parte trasera de La Casita. Zona de taller
- Escaleras de ascenso y descenso de unas dependencias a otras

- Aseos cercanos a La Casita.
- Dependencias de la facultad que se pueden utilizar en caso de lluvia. Itinerario a seguir.

¿Cómo nos organizamos para intervenir en el AEEI?

El AEEI consta de tres fases en las que se concretan diferentes acciones: preparación, desarrollo y cierre, como mostramos en el cronograma 1. La distribución cuatrimestral de las asignaturas no permite que, en ocasiones, un mismo profesor gestione todas las fases de intervención. Por esta razón, se hace necesario definir cada uno de los *agentes* (estudiante o profesorado) *cuáles* son las fases, en *qué* momentos intervienen y *cómo*.

| FASES DEL AEEI | ACCIÓN Y AGENTE |
|---------------------------------------|--|
| I. PREPARACIÓN Programación | <ul style="list-style-type: none"> • El AEEI como actividad académica dirigida. Profesorado • Diseño y elaboración por escrito de la Programación de las actividades. Estudiante • Elaboración de materiales didácticos. Estudiante • Evaluación de la Programación. Profesorado |
| II. DESARROLLO Intervención | <ul style="list-style-type: none"> • Intervención educativa en Aula Experimental con escolares. Estudiante • Experimentación y observación. Estudiante • Evaluación de la intervención. Profesorado |
| III. CIERRE Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el proceso. Estudiante • Elaboración de una memoria. Estudiante • Evaluación de la AA. Profesorado |

Cronograma

El profesorado explicitará los objetivos en relación con su asignatura del Grado, así como los criterios y mecanismos de evaluación, en relación a la misma. Estamos convencidos de la necesidad de evaluar todo el proceso del Aula Experimental, lo que implica que la participación de cada profesor debiera romper la tradicional intervención asociada a la temporalidad de su materia. Significa que el profesorado del cuatrimestre uno podrá evaluar la programación del taller (fase I) y que la supervisión de su desarrollo y evaluación (fases II y III, propias del cuatrimestre II) la realizará él u otro profesorado del proyecto de innovación. Para ello estableceremos los mecanismos de colaboración y de ayuda mutuas evitando una sobrecarga docente.

¿En qué consiste la FASE I de preparación del AEEI?

El alumnado universitario participa en la elaboración de todas las actividades a realizar con los niños y niñas en los espacios del AEEI, incluida una “Programación para diseñar un taller para educación infantil” (Saber).

Para la programación, distribuiremos a los estudiantes del grupo-clase en subgrupos, de acuerdo a las necesidades específicas del taller. Cada subgrupo tiene asignado un día de intervención con los niños y se hace cargo del diseño de todas las actividades, para ello se subdivide en cinco microgrupos. Partiendo de la temática general que se haya establecido desde la asignatura, sugerimos emplear una dinámica grupal con cada subgrupo para obtener ideas de los contenidos para los cuatro talleres, uno para cada espacio de trabajo.

Ejemplo: 1ºA o grupo 1 (como aparece en los horarios) se subdivide en 3 subgrupos: 1ºA subgrupo 1, 1ºA subgrupo 2 y 1ºA subgrupo 3. Cada uno de estos subgrupos intervendrá un día en el AEEI. Cada subgrupo se divide en cinco microgrupos y harán la *Programación de un taller*,

Ten en cuenta que serán necesarios programar 4 talleres diferentes para poder atender al centro escolar que venga cada día, mientras otro microgrupo se encargará de la organización (como ya verás más adelante). El número de niños/as suele ser de 50.

¿Cuáles son las indicaciones para elaborar la “Programación de un taller”?

Proponemos que los estudiantes tengan en cuenta los siguientes puntos a la hora de redactar la programación:

1) Objetivo general de un taller de E Infantil

A partir de la lectura del texto propuesto de Fourcade López, el estudiante resumirá el marco teórico de la Metodología de Talleres y especificará un marco de actuación para analizar por qué se hace un taller en la etapa de educación infantil. Dicho de otra manera, deberá responder a esta cuestión: En la etapa de Educación Infantil ¿Qué se pretende con la realización un taller? ¿Qué aporta al niño/a?

Cada modelo educativo lleva inherente unos aspectos organizativos, pedagógicos, metodológicos de su sistema curricular y cada uno de ellos va a expresarse en su forma particular de diseño. Dentro de las modalidades de trabajo de las escuelas infantiles existen variadas opciones metodológicas, como el centro de interés, talleres, unidades de trabajo, rincones de juegos, proyectos de trabajos, etc. El estudio de toda esta temática, a lo largo de los cuatro cursos, es crucial para nuestros estudiantes universitarios del Grado de Infantil.

Para el alumnado, la toma de contacto con niños y niñas de educación infantil es una oportunidad para llevar a cabo una experiencia de *iniciación* a los modelos activos o de la escuela nueva que ponen el énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos. Para ampliar, recomendamos la bibliografía de Ibañez Sandin (2008) y Borghi (2005).

En el contexto de la asignatura en la que se programa la AAD del taller del AEEI el profesorado especificará el marco teórico de la experiencia, concretará los objetivos y facilitará referencias bibliográficas. Cada estudiante o grupo definirá unas expectativas de resultados relacionados con la asignatura. Para organizar una *intervención educativa*, no pretendemos ser exhaustivos en la definición de un marco teórico, pero sí invitar al alumnado a la integración de teoría y práctica, a un “aprender haciendo” y un “hacer aprendiendo”. Con este proceso y a través de la programación contribuimos al desarrollo de la Competencia Básica 4 (CB4): “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”.

2) Reparto de responsabilidades

Para la atención de los escolares en el Aula Experimental es necesaria una asignación de tareas y responsabilidades. El reparto de responsabilidades se reajustará de acuerdo a las necesidades específicas del taller. Sugerimos la organización a los universitarios en microgrupos de cuatro o cinco estudiantes y como mínimo tener en cuenta:

- Un microgrupo acoge a los escolares. Funciones: Dinámica de bienvenida. Reagrupamiento de niños/as. Marcar itinerario hacia La Casita. Acompañantes al aseo. Despedida de escolares. Dinámica de niños/as. Marcar itinerario regreso al Bus.
- Cuatro microgrupos, uno para cada taller. Con un responsable para cada uno de ellos, atenderá la adquisición de los materiales necesarios.
- Un coordinador, para establecer el final de un taller y la transición a otro. Velará por la limpieza del espacio una vez terminada la actividad.
- Dos observadores externos. Es muy interesante que realicen anotaciones (se sugiere que sigan la rúbrica de la fase de intervención):
 - A) Sobre la intervención de sus compañeros, acerca de la percepción de: estado emocional (Desbordado, nervioso, controlado, seguro, rígido); uso de la voz (falta de aire, temblorosa, habla rápida, fuerte-gritada, dificultad para escucharla por debilidad; articulación débil que dificulta la comprensión); la transición de un taller a otro, tiempo dedicado a la actividad ..., etc. Se sugiere grabar la intervención.
 - B) Las intervenciones y las reacciones de niños/as. Lo que despierta su interés, sus preguntas, grado de atención..., etc. Se sugiere grabar la intervención.

En este contexto, el trabajo en grupo se constituye como una experiencia de aprendizaje. El profesorado debiera facilitar unas recomendaciones básicas que puedan influir positivamente en la dinámica de trabajo colaborativo: por qué se trabaja en grupo; cómo organizarlo, cómo regular el proceso de trabajo.

3) Objetivo de cada taller

Una vez que en el marco de la asignatura quedan establecidos los objetivos, la temática general sobre la que se va a trabajar y se han conformado los subgrupos, cada uno de ellos indicará: de qué va a tratar, qué se pretende, cómo se va a hacer, con qué materiales y en qué espacio físico. Para el funcionamiento del taller cada microgrupo concreta aspectos particulares de su programación, debiendo incluir:

a) La edad de los niños y niñas con una breve explicación de su desarrollo psicoevolutivo. (Recordaremos que puede variar en función del colegio que nos visite)

Debe tener en cuenta el grado de dificultad que pueda plantear la elaboración de la actividad, en relación al nivel de desarrollo de los niños, es decir, que sea acorde al ciclo educativo. {Relación con la asignatura Psicología: Periodo preoperacional de Piaget}

b) Reflejar alguna competencia u objetivo general de la etapa de E. Infantil que pueda desarrollar en el niño y la niña con su participación en la actividad.

c) Actividades. Se explicitarán las acciones y propuestas educativas que se presentarán a los niños y niñas. Además se indicará:

c.1. Cómo va a invitar y animar a la participación a los escolares de su grupo.

Es necesario explicar cómo cada miembro va a invitar a los menores a interactuar con los materiales y comentar sus normas de uso, creando un ambiente dinámico y lúdico.

La toma de conciencia sobre las habilidades de expresión oral que van a utilizar es fundamental: qué va a decir (ideas clave), con qué vocabulario y terminología (conceptos), cómo (entonación y velocidad adecuados) y postura corporal (cómo uso mi cuerpo al estar de pie, sentado, al manipular objetos). El educador procurará ubicar los materiales en lugares accesibles, favoreciendo un buen uso del cuerpo (si van a estar sentados en el suelo, sillas...)

c.2. Tipo de agrupamiento de niños/as y adecuación al espacio físico a utilizar.

A los niños hay que atenderlos de manera individual y grupal. Debemos distribuirlos y gestionarlos como grupo, haciendo que se sientan identificados con el responsable que lo traslada desde el punto de recepción hasta el espacio de cada rincón. Identificarlos por su nombre (Por ejemplo: distintivo con su nombre y color por grupos)

Hay que conocer el itinerario de la visita, las dimensiones de los espacios cerrados y de los abiertos, las escaleras. La disponibilidad de mobiliario y de los recursos. La ubicación y acceso a baños. En caso de lluvia, hay que prever una alternativa a los espacios inicialmente propuestos y todos los universitarios deben conocerlos.

c.3. Planificación temporal.

Debemos controlar el tiempo, para presentar, realizar y cerrar la actividad, acorde con los ritmos de los niños y niñas. Un *ensayo previo* de la actividad resulta de gran utilidad para gestionar el tiempo, las dificultades que conlleva, los imprevistos que puedan surgir, etc.. Una presentación muy larga resta interés y tiempo a la experiencia y sobre todo a la expresión de los niños, a su vivencia sentida y expresada. Ellos son los verdaderos protagonistas.

La visita del centro escolar es en horario de mañana. Suele llegar a la facultad a las 9,30 h y tras el almuerzo parte a las 12,30h.

d) Recursos. Para seleccionar los materiales, tendremos en cuenta su adecuación a la actividad. Podemos diseñar los recursos propios y elaborarlos con criterio de responsabilidad económica (no exceder gastos asignados), ecológica (reciclado) y pedagógica (ilustración gráfica de los contenidos, pictogramas). Es una excelente ocasión para acercarnos a materiales que nos resultan más desconocidos y desarrollar la creatividad.

e) Expectativas de resultados. Al planificar creamos un espacio para que tenga lugar el encuentro pedagógico del educador con el niño y ponemos una intencionalidad para ayudar a que éste realice sus propios descubrimientos. Es fácil que las realizaciones no respondan a las esperadas por el educador.

f) Reflexión sobre el proceso. En este apartado se invita a que nuestros estudiantes reflexionen sobre las dificultades que han surgido en la realización del proyecto y cómo las han solucionado. Finalmente debieran expresar qué fortalezas y debilidades consideran que disponen en esta fase y que van a poner en juego para el desempeño de las prácticas profesionales con niños y niñas durante el taller.

Con la elaboración de este documento sobre una Programación para diseñar un taller para educación infantil invitamos a que los estudiantes desarrollen sus **habilidades de comunicación escrita**. Sugerimos que tengan en cuenta aspectos formales para la presentación de un trabajo académico universitario: portada, índice, unificación de tamaños de fuente, tabulación o justificación del texto, cuidado de la redacción, gramática y sintaxis, organizando las ideas en párrafos, paginación y referencias de las fuentes documentales recomendadas, con la bibliografía bien citada (normas APA). La programación será un instrumento para la observación en la fase de desarrollo

Durante el proceso de elaboración de la programación, el estudiante recibe asesoramiento del profesorado responsable que le facilitará los criterios de evaluación establecidos en una rúbrica (Véase Anejo I). En este proceso de *evaluación formativa*, el uso de una rúbrica, como refiere Blanco (2008: 178), permite no solamente corregir y evaluar sino que ayuda a aprender:

“Una rúbrica no sólo funciona como referente para el docente, sino también y fundamentalmente para los estudiantes, a los que se presenta anticipadamente y con los que se discute y aclara su contenido. De este modo las rúbricas ayudan a los estudiantes a comprender los objetivos de la tarea y a dirigir hacia ellos los esfuerzos”.

¿En qué consiste la FASE II, de desarrollo en el Aula experimental?

Esta fase consiste en la acción concreta de desarrollar la programación de las actividades en las dependencias del Aula Experimental, y en especial, el taller con niños/as en “La Casita”.

Cada grupo de universitarios lleva a cabo su intervención con los escolares de los centros educativos de E. infantil invitados a participar en esta actividad. Es el momento en el que ponen en juego el desarrollo de sus habilidades iniciales (saber hacer) y reciben ayuda en su aprendizaje, mediante la información que le facilitamos acerca de cómo mejorarlas. Efectivamente, el profesorado responsable (recomendamos que sean dos docentes) realiza el seguimiento del alumnado y observa la puesta en práctica de cada taller, teniendo acceso al planteamiento teórico gracias al documento escrito elaborado en la fase anterior “*Programación de un taller para educación infantil*”. Finalmente, hace un seguimiento mediante la Rúbrica de la fase de intervención (Véase Anejo II).

¿En qué consiste la FASE III, Cierre y evaluación?

El grupo-clase o cada grupo, según convenga, realizará una asamblea donde expondrá cómo se ha desarrollado el taller. Reflexionará sobre la percepción de su intervención y la contrastará con las indicaciones del profesorado (la rúbrica de la fase de intervención) y con las del alumnado observador. Con estos indicadores elaborará una memoria final, de una extensión máxima de cinco páginas.

Se hace necesario que cada participante verbalice la vivencia de la experiencia:

- a) Cómo se ha sentido (desbordado, nervioso, controlado, seguro, rígido).
- b) Qué emociones han aflorado, su grado de satisfacción personal con las fortalezas y debilidades que se ha descubierto. En ocasiones se manifiesta corporalmente una tensión muscular, afonía por un mal uso de la voz, falta de aire al hablar por nerviosismo, hablar muy rápido, quedarse bloqueado sin saber qué decir...
- c) Su grado de observación sobre los niños/as. El docente debe actuar y focalizar su atención para motivar y propiciar las acciones de niños/as, atendiendo las necesidades emocionales y afectivas.
- d) Su análisis de los objetivos/proceso/resultados en el contexto de la asignatura del Grado en que se desarrolla esta Actividad Académica.

En esta fase, además de poner de manifiesto el elevado interés, entrega y compromiso en la intervención, ayudamos a que el estudiante de grado de E. infantil adquiera un autoconocimiento sobre el grado de las habilidades que ha puesto de manifiesto en el taller para infantil: Habilidades para el diseño de la actividad, Habilidades de trabajo en grupo, Habilidades de expresión y comunicación oral Grado de percepción del desarrollo de las competencias específicas del Grado de E infantil vinculadas con la asignatura (Véase Anejo III).

Todas estas habilidades forman parte de las competencias que deberá demostrar al finalizar sus estudios de grado. El estudiante puede analizar su propia evolución personal, su posicionamiento ante retos similares y la comparación en intervenciones pasadas en este proyecto educativo. Mediante esta reflexión invitamos a que el estudiante universitario elija un itinerario formativo acorde con sus necesidades personales. Contribuimos a la formación inicial de un maestro de educación infantil responsable y comprometido con su vocación profesional (Saber ser).

BIBLIOGRAFÍA:

- Blanco, J. A. (1995). *Programación globalizada de la educación artística*. Madrid: La Muralla.
- Blanco Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 171-188.
- Borghi, B. Q. (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó
- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender. El método Montessori*. Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años. Barcelona: Paidós
- Camps, A. (Coord.) (2009). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó
- Domínguez Chillón, G. (2002). *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*. Madrid: Edic. de la Torre.
- Perrenoud, Ph. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- Rodríguez Cancio, M. (2004). *Materiales y recursos en Ed. Infantil*. Vigo. Ideaspropias.
- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.

Esperamos que esta guía resulte útil y además se mejore con todas aquellas aportaciones que nos hagáis llegar.

Ayudaremos a que futuros estudiantes participen en este proyecto solventando las dificultades que encontremos.

Córdoba 20 diciembre de 2013

ANEJO I: RÚBRICA PARA EVALUAR FASE DE PROGRAMACIÓN

| PROYECTO DEL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL “La Casita” Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Córdoba Año académico 2013/2014 | | I FASE: PROGRAMACIÓN | | |
|---|---|--|--|------------|
| Curso ____ Grado E Infantil Asignatura de Grado: Grupo: Título Taller: | Fecha visita: | Colegio: Localidad: Edad niños/as: | | |
| Nombre profesorado infantil: | Nombre profesorado universitario: | Nombre estudiantes: | | |
| DISEÑO DE UN TALLER PARA E. INFANTIL | Excelente Bien | Bien Suficiente | Deficiente Necesita Mejorar | Evaluación |
| 1. Redacta el objetivo general de un taller para E. infantil | El objetivo general es redactado con claridad empleando un marco teórico que fundamenta la actividad | El objetivo general es redactado pero carece del marco teórico. | No redacta el objetivo con claridad. | |
| 2. Efectúa un reparto de responsabilidades | Se establece cada una de las tareas y su responsable | No se tienen en cuenta todas las tareas o no quedan claros los responsables | No se establecen las tareas | |
| 3. El taller se ajusta al ciclo educativo | Las actividades propuestas no plantean dificultad para los niños/as porque se ajustan al ciclo educativo | Las propuestas plantean alguna dificultad porque no se ajustan al ciclo educativo al no tener en cuenta su desarrollo psicoevolutivo | Las actividades propuestas no tienen en cuenta el desarrollo psicoevolutivo de niños/as de e. infantil | |
| 4. Concreta dos competencias de E. Infantil | Refleja dos competencias | Refleja una competencia | No refleja dos competencias | |
| 5. Diseña actividades interesantes y creativas | Las actividades están claramente relacionadas con el tema principal; son interesantes porque proporcionan varias ideas secundarias y son creativas. | Las actividades están relacionadas con el tema principal | Las actividades no están relacionadas con el tema principal | |
| 6. Analiza cómo va a invitar a la participación de los escolares | Para invitar a la participación propone las ideas clave con un vocabulario adecuado al nivel de niños/as | Algunas propuestas no son comprensibles para niños/as de e. infantil | El vocabulario no es adecuado al nivel de niños/as de e. infantil | |

ANEJO I: RÚBRICA PARA EVALUAR FASE DE PROGRAMACIÓN (continuación)

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | 7. Refleja tipo de agrupamiento y la adecuación al espacio | Propone el agrupamiento de niños adaptado al espacio físico disponible. | No propone agrupamientos o no tiene en cuenta los espacios. | No propone agrupamientos y no tiene en cuenta los espacios. | |
| | 8. Contiene una planificación temporal coherente | Planifica un plazo de tiempo razonable para las diferentes partes de la actividad (presentar, realizar y cerrar) acorde al ritmo de los niños | El tiempo no es razonable para la actividad porque no se adapta a las necesidades de los niños | No tiene en cuenta el tiempo dedicado a la actividad (presentar, realizar y cerrar) | |
| | 9. Propone recursos | Todas las actividades proponen el uso de unos recursos y son explicados con detalle | Todos las actividades proponen el uso de unos recursos | No hay propuesta de recursos | |
| | 10. Establece unas expectativas de resultados para los niños/as | Plantean unas expectativas de resultados adaptadas a niños/as. | Las expectativas de resultados no están adaptadas a niños/as. | No plantean unas expectativas de resultados | |
| | 11. Establece unas expectativas de resultados como estudiante universitario , relacionados con la asignatura | Plantean unas expectativas de resultados, adaptadas a sus propias necesidades de formación, relacionadas con la signatura. | Las expectativas de resultados no están adaptadas a sus propias necesidades formativas | No plantean unas expectativas de resultados | |
| | 12. Reflexionan sobre el proceso | Reflexionan sobre las dificultades surgidas en la realización del proyecto e identifican sus fortalezas y debilidades como futuros docentes | Reflexionan pero no identifican sus fortalezas ni debilidades como futuros docentes | No reflexionan sobre las dificultades surgidas | |
| ASPECTOS FORMALES DE PRESENTACIÓN DE UN TRABAJO ACADÉMICO UNIVERSITARIO | A. Portada, índice y paginación | El trabajo tiene portada, índice y paginación. | Al trabajo le falta alguno de los elementos | Le falta corrección en los elementos. | |
| | B. Cuidado de fuentes y tabulación/ justificación | Cuida el mismo tamaño y tipo de fuentes y el texto está justificado | Le falta corrección en alguno de los elementos. | Le falta corrección en los elementos. | |
| | C. Organiza y articula las ideas en párrafos | La información está muy bien organizada con párrafos bien redactados y con subtítulos | No hay una jerarquía a la hora de exponer las ideas. No articula la redacción con párrafos bien redactados (lo correcto es organizar el texto de un párrafo en un máximo de siete líneas y un mínimo de cinco, evitando las líneas sueltas). | Le falta corrección en los elementos | |
| | D. Incluye referencias documentales | En la redacción se recurre y cita correctamente la bibliografía recomendada | No utiliza la bibliografía recomendada o hay una mala citación. | No se percibe uso documental. | |
| | E. Las referencias están bien realizadas (normas APA) | Las referencias bibliográficas cumplen la normativa de APA | Hay algún error en la referencias bibliográficas | No cumplen la normativa de APA | |

ANEJO II: RÚBRICA PARA EVALUAR FASE DE INTERVENCIÓN

| PROYECTO DEL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL “La Casita” Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Córdoba Año académico 2013/2014 | | II FASE: INTERVENCIÓN | | |
|---|--|---|---|------------|
| Curso __ Grado E Infantil Asignatura: Grupo: Título Taller: | Fecha visita: | Colegio: Localidad: Edad niños/as: | | |
| Nombre profesorado infantil: | Nombre profesorado universitario: | Nombre estudiantes: | | |
| OBSERVACIÓN EN EL AULA EXPERIMENTAL | Excelente Bien | Bien Suficiente | Deficiente Necesita Mejorar | Evaluación |
| 2a. Han colaborado todos los miembros del grupo | Se aprecia acuerdo y participación de todos miembros del grupo | No se aprecia acuerdo entre los miembros del grupo | No se aprecia acuerdo y algunos miembros no participan | |
| 2b. Cada miembro ha respondido con eficacia a las responsabilidades que tenía asignadas | Cada miembro ha respondido con eficacia a las responsabilidades asignadas | Algún miembro del grupo no ha asumido su responsabilidad | No han asumido las responsabilidades asignadas | |
| 3a. Han potenciado los objetivos del taller | Las actividades han tenido en cuenta todos los objetivos del taller y se han cumplido adecuadamente | Las actividades han tenido en cuenta algunos de los objetivos del taller y se han trabajado adecuadamente | Las actividades no han tenido en cuenta los objetivos del taller y no se han trabajado | |
| 4a. Se han adaptado a las capacidades infantiles | Las actividades propuestas no plantean dificultad para los niños/as porque se ajustan al ciclo educativo psicoevolutivo de niños/as de e. infantil | Las actividades propuestas plantean alguna dificultad porque no se ajustan al ciclo educativo al no tener en cuenta su desarrollo psicoevolutivo. | Las actividades propuestas no tienen en cuenta el desarrollo de niños/as de e. infantil | |
| 6a. Han potenciado el aprendizaje de los niños con el juego como estrategia | Las actividades propuestas utilizaban el juego como estrategia metodológica | Algunas de las actividades propuestas utilizaban el juego como estrategia metodológica | Ninguna de las actividades propician un aprendizaje lúdico | |
| 6b. Han facilitado la actividad, exploración e investigación de los niños y niñas. | Más de la mitad de las actividades propuestas se basan en la exploración e investigación de los niños y niñas. | Un tercio de las actividades propuestas facilitan la exploración e investigación de los niños y niñas. | Las actividades no posibilitan la participación de niños/as explorando o investigando | |
| 6c. Han respetado los diferentes ritmos de participación de los niños y niñas | Las actividades se adaptan a los diferentes ritmos de participación de niños y niñas | Varias de las actividades no respetaban los ritmos de participación de niños/as | Las actividades no se adaptan a los diferentes ritmos de niños y niñas | |

ANEJO II: RÚBRICA PARA EVALUAR FASE DE INTERVENCIÓN (continuación)

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| 6d. Han observado a niños para que sean los protagonistas | Han formulado preguntas y sugerido participación para lograr que los niños y niñas sean los protagonistas | Estaban pendientes de su propia intervención olvidando en algunos momentos la participación de los niños y niñas | Consideraban a los niños y niñas como receptores de sus explicaciones sin permitir su intervención | |
| 6e. Se han comunicado con una postura corporal y tono vocal adecuados | Cuida la postura corporal al estar de pie, sentado o manipulando objetos. Utiliza un tono de voz que transmite confianza y aceptación | La postura corporal manifiesta inseguridad o no se adapta a la altura de los niños. El tono de voz muestra indecisión. | Su actitud corporal y el tono de voz muestran alejamiento de los niños y niñas. | |
| 7a. Han gestionado los grupos de niños/as | Los grupos de niños estaban organizados y atendidos adecuadamente. | Los grupos de niños estaban desorganizados en algún momento. | Había confusión entre los grupos de niños y las actividades a realizar. | |
| 7b. Se han adaptado a la diversidad y necesidades personales de cada niño/a. | Han tenido en cuenta la diversidad y las necesidades de cada niño/a a los que han atendido con una buena dedicación: escuchando y atendiendo con la mirada y el gesto. | Han tenido en cuenta la diversidad pero no han atendido las necesidades de cada niño/a. con una escucha atenta: la mirada y el gesto. | No se adaptaron a diversidad y a las necesidades de niños/as. | |
| 8a. Se ha manejado el uso del tiempo para la presentación desarrollo y cierre del taller | Se ha manejado el tiempo para las diferentes partes de la actividad (presentar, realizar y cerrar) acorde al ritmo de los niños | El tiempo no ha estado bien distribuido y alguna parte se ha quedado sin realizar | No han gestionado bien el tiempo | |
| 9a. Han organizado los recursos de cada rincón | Cada rincón estaba bien organizado, con los recursos preparados adaptados a las necesidades de niños/as (acceso, altura de manejo...) | Cada rincón estaba organizado, con parte de los recursos preparados pero no estaban adaptados a las necesidades de niños/as (acceso, altura de manejo...) | Cada rincón no estaba organizado y los recursos no estaban adaptados a las necesidades de niños/as (acceso, altura de manejo...) | |
| 9b. Los recursos han sido mostrados con destreza | Poseen destreza en el manejo de los recursos que han sido explicados con detalle con un vocabulario adecuado al nivel de niños/as | Muestran un manejo de los recursos pero no son explicados de manera comprensibles para niños/as de e. infantil | No muestran un manejo de los ni son explicados de manera comprensibles para niños/as de e. infantil | |
| 10. Han respondido con eficacia a situaciones imprevistas | Han respondido con eficacia dando soluciones a situaciones imprevistas . | Han dudado y ha habido indecisión ante situaciones imprevistas. | No han sido capaces de reaccionar ante lo imprevisto. | |
| 11. Han intervenido atendiendo a unas expectativas de resultados como estudiante universitario. | Han actuado para dar respuesta a las expectativas de resultados adaptadas a sus propias necesidades de formación. | Han intervenido para dar respuesta a unas expectativas de resultados siendo éstas muy apartadas de sus propias necesidades formativas. | No han tenido en cuenta las expectativas de resultados. | |

ANEJO III. RÚBRICA PARA EVALUACIÓN FINAL

| PROYECTO DEL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL “La Casita” Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Córdoba Año académico 2013/2014 | | III FASE: EVALUACIÓN FINAL | | |
|---|-----------------------------------|--|--------------------------------|------------|
| Curso ___ Grado E Infantil Asignatura: Grupo: Título Taller: | Fecha visita: | Colegio: Localidad: Edad niños/as: | | |
| Nombre profesorado infantil: | Nombre profesorado universitario: | Nombre estudiantes: | | |
| DESARROLLO DE HABILIDADES DEL ESTUDIANTE | Excelente Bien | Bien Suficiente | Deficiente Necesita Mejorar | Evaluación |
| 1. Competencia de trabajo cooperativo | | | | |
| 2. Competencia de expresión y comunicación escrita | | | | |
| 3. Competencia de expresión y comunicación oral | | | | |
| 4. Competencia de diseñar situaciones educativas | | | | |
| 5. Competencia de participar en intervenciones educativas con niños/as y relacionar teoría y práctica | | | | |
| 6. Percepción del desarrollo de las competencias específicas del Grado de E infantil vinculadas con la asignatura. | | | | |