



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**NUEVOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA
DEL ENTORNO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

TRABAJO FIN DE GRADO - EDUCACIÓN INFANTIL
DISEÑO DE PROPUESTAS FORMATIVAS
CURSO 2021/2022

AUTORÍA: MARÍA PAREJO PAVÓN
TUTORÍA: DRA. D^a MARÍA PUIG GUTIÉRREZ

Sevilla, junio 2022

RESUMEN

Este trabajo académico desarrolla cuánto está referido al diseño de dos bancos de recursos educativos digitales. Éstos están dedicados al acopio de los materiales didácticos vinculados, de manera directa, a la enseñanza del entorno de los menores de las aulas de Educación Infantil. Asimismo, están acompañados de una página web creada para sintetizar la recogida de los materiales descritos y los pasos que llevaron a la misma.

Se recoge, en este Trabajo de Fin de Grado, el análisis y diseño de los dos recursos educativos descritos, banco de recursos educativos digitales y página web. Se localizan varios epígrafes explicativos, los cuales dividen varias partes señaladas como fundamentales. La primera parte matiza reflexiones teóricas acerca del por qué debemos valorar al entorno de los más pequeños, atendiendo a cuánto comunica la normativa y al como éste es percibido como medio socializador por los principales agentes de socialización. Una segunda en la que describimos los recursos educativos digitales y la sucesión de pasos que llevaron a la realización de los mismos. Ésta la acompañamos de la explicación de los objetivos y competencias clave sobre los que contribuye, así como de los contenidos que desarrolla. Y una última parte en la que analizamos y evaluamos los puntos fuertes y débiles de los recursos creados, al igual que localizamos la valoración de las limitaciones encontradas y la perspectiva futura.

Palabras clave

Materiales didácticos; enseñanza del entorno; medio socializador; intervención didáctica; Educación Infantil.

ABSTRACT

This academic work develops what is referred to the design of two banks of digital educational resources. These are dedicated to the collection of didactic materials linked, directly, to the teaching of the environment of minors in Early Childhood Education classrooms. Likewise, they are accompanied by a web page created to synthesize the collection of the materials described and the steps that led to it.

This Final Degree Project includes the analysis and design of the two educational resources described, a bank of digital educational resources and a web page. Several explanatory epigraphs are located, which divide several parts indicated as fundamental. The first part clarifies theoretical reflections about why we should value the environment of the little ones, taking into account how much the regulations communicate and how it is perceived as a socializing medium by the main agents of socialization. A second in which we describe the digital educational resources and the succession of steps that led to their realization. This is accompanied by an explanation of the objectives and key competencies on which it contributes, as well as the content it develops. And a last part in which we analyze and evaluate the strengths and weaknesses of the resources created, as well as the assessment of the limitations encountered and the future perspective.

Keywords

Didactic materials; teaching of the environment; socializing means; didactic intervention; Childhood Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
MARCO TEÓRICO	6
1. Aproximación curricular a la enseñanza del entorno	6
1.1 A nivel estatal	8
1.2 A nivel autonómico	11
2. Importancia de los entornos de la infancia	12
3. Métodos para la enseñanza del entorno	15
OBJETIVOS	20
METODOLOGÍA	21
RECURSOS DIDÁCTICOS	23
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo académico, Nuevos recursos didácticos para la enseñanza del entorno en las aulas de Educación Infantil, está enmarcado en la asignatura de Trabajo Fin de Grado (TFG) del Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Sevilla.

El presente proyecto está centrado en el análisis sistemático de las distintas posibilidades didácticas que el propio material dedicado al entorno ofrece a menores. Éste está acompañado de dos recursos digitales que recogen al material encontrado por las redes digitales. Su elaboración surge del interés que el mismo entorno suscita entre el alumnado de Educación Infantil, además de la riqueza personal que el mismo medio social, en un constante proceso de construcción, le presenta.

La mayoría de los alumnos pasan las horas experimentando y manipulando cuánto les rodea, así consiguen conocer el por qué del entorno en el que viven. En términos didácticos, las autoras Vila y Cardo (2005) entienden el experimentar y el manipular como términos complementarios. Ambas acciones consiguen someterles a múltiples experiencias de aprendizaje, el cual debe estar orientado a hacerles partícipes de su entorno social, al igual que los materiales didácticos que manejan. Estas oportunidades de aprendizaje deben servir de una reflexión crítica acerca de lo que los profesionales enseñamos, así como de la oferta de tareas significativas en las que indaguen la realidad. En muchas de las ocasiones, no atendemos a los intereses de los más pequeños ya que aislamos parte de las representaciones que realizan sobre la misma. Sin embargo, dotándoles de materiales y recursos suficientes, podrían tomar conciencia de las contempladas. En el marco de mejorar las posibilidades didácticas de los materiales, está organizado el siguiente análisis y los respectivos recursos. Éste trata de indagar si se llevan a cabo estrategias metodológicas didácticas que fomenten la intervención reflexiva del alumnado cuando los utiliza. El análisis descrito, sumado a las razones expuestas, justificarán los beneficios del acercamiento didáctico, a través de los materiales, al entorno de los menores. Éste cobra especial relevancia cuando recupera el carácter crítico-reflexivo que los mismos materiales ofrecen a la acción pedagógica.

Estas palabras de Jubete y Majem (citadas por Vila y Cardo, 2005) avalan parte del análisis acerca del aprendizaje del entorno de los más pequeños, el cual acrecienta el valor que presenta el ensayar y errar sobre la realidad.

A partir de la observación de lo que hay y sucede a su alrededor, niñas y niños son capaces, con nuestra ayuda, de obtener e incorporar un gran caudal de información, formular hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar. Y pueden hacerlo gracias a la interacción con los objetos, elementos del entorno y, evidentemente, a su relación con otros pequeños y adultos. Para poder hacerlo necesitan disponer de ciertas condiciones: espacios adecuados donde poder observar, experimentar, analizar y clasificar; y una actitud receptiva y motivadora, abierta, flexible y al mismo tiempo rigurosa por parte del maestro, que emprende con seriedad y rigor todas y cada una de las experiencias (Jubete y Majem, 1994, 14).

MARCO TEÓRICO

Esta sección recoge los estudios y las investigaciones relevantes que han sido revisados para la formulación del diseño de los recursos didácticos. Empezaremos conociendo cuales son las referencias curriculares a la enseñanza del entorno, a nivel estatal y a nivel autonómico. Asimismo, hablaremos, propiamente, sobre el entorno de los menores de Educación Infantil y cómo la Escuela Nueva le ofrece relevancia. A título de epígrafe, de carácter expositivo, estableceremos el estudio de la relevancia del entorno de los más pequeños, así como, el por qué de la misma. Seguidamente, referiremos información acerca de los agentes de socialización, familia y escuela y su respectiva repercusión en el mismo. Finalmente, en este epígrafe, aludiremos a los distintos métodos que pueden utilizarse para la enseñanza del entorno.

1. Aproximación curricular a la enseñanza del entorno

El origen del currículum, como concepto científico, está en los escritos del educador Franklin Bobbit (citados por García Garduño, 1995) cuya teoría curricular está configurada como el modelo dominante en la teoría y práctica curricular, el cual asentó las bases para la variedad terminológica. Ésta da respuesta a las exigencias de los diferentes escenarios; el catedrático Gimeno (2007) demuestra cómo el currículum no se puede reducir únicamente a la práctica pedagógica de la enseñanza, ésta y otras tantas razones lo constituyen como un término en constante construcción. Multitud de definiciones dan parte de la trascendencia del currículo, como campo disciplinar, frente a los recientes contextos en los que está insertado. Lundgren (citado por Gimeno, 2007) considera que es imposible interpretar el currículum fuera del contexto del que proceden. En palabras de Malagón (2008), el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico.

Hervás y Toledo (2011) lo definen como la perspectiva global e integradora de la enseñanza que se formaliza en propuestas de diseño y pautas para su desarrollo, su evaluación y su mejora, y se concreta en todo el conjunto de actividades que van completando, curso a curso, la experiencia escolar de los alumnos.

Esta concepción curricular, asentada en el contexto didáctico, es similar a la ofrecida por Gerardo (2004) que lo describe como el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital. Incluye el plan de enseñanza más la atmósfera escolar, al tiempo que es también proceso y resultado. Ambas están desarrolladas en el contexto de la escolarización, el cual configura a la realidad como fenómeno viviente, así como precedente de la teoría. Gerardo (2004) es quien explica la manifiesta relación, la teoría guía y se confronta con la práctica, mientras que ésta devuelve la experiencia para transformarla en reflexión. Asimismo, reconoce la repercusión del avance de nuevos enfoques didácticos, generando dinámicas educativas en las que los menores son los principales agentes. Al respecto de las mismas, Malagón (2008) afirma que no se trata de la acción sobre, sino con el otro; es, en definitiva, interacción. Ésta la corrobora Gimeno (2007) cuando alude a la obviedad acerca de la referencia del currículum a la interacción e intercambios entre profesores y alumnos. Sin embargo, estos enunciados están alejados de la perspectiva que la misma normativa educativa ofrece; la versión “más pedagógica” del término.

La LOMLOE, en su artículo 6, define al currículum como:

«Artículo 6. *Currículo.*

A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.»

Esta definición engloba una carga educativa que es extrapolada hacia un conjunto de supuestos sobre la educación y sobre el mismo sistema educativo; dimensiones más amplias y generales. Gimeno (2007) lo avala recordando al currículum como una realidad cercana al sistema educativo en el que está desarrollada y para el que está diseñada; el mismo currículum instrumentaliza la escuela como sistema social. Este mismo autor señaló la siguiente reflexión sociológica de Bernstein (p. 47).

“Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social.”

Esa reflexión es el cimiento del discurso pedagógico dominante, en el que tomamos conciencia de la práctica escolar y enfatizamos el cómo enseñar frente al qué enseñar. Ésta está realizada bajo unas condiciones administrativas e institucionales que la modelan; campo de decisiones del político y administrador. Hervás y Toledo (2011) hablan de un reparto de competencias, el cual está distribuido en tres niveles de progresiva concreción de toma de decisiones sobre los elementos básicos del mismo currículum. Haremos referencia, exclusivamente, al primer nivel: el nivel político, determinado por la Administración y recogido en distintas disposiciones legales: Leyes Orgánicas, Leyes Ordinarias y Reales Decretos, para ámbito estatal. Y acerca del ámbito autonómico, encontramos Leyes Autonómicas, Decretos, Órdenes e Instrucciones.

1.1 A nivel estatal

En el Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE, n.º 340, 30 de diciembre de 2020) se persigue establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos. La LOMLOE señala a la Educación Infantil como la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Al respecto de la enseñanza del entorno, esta Ley Orgánica no establece ninguna distinción señalada. Existen mínimas referencias a la misma, encontradas en el Preámbulo y en el artículo 4. Establecido en la Agenda 2030, está el siguiente objetivo.

... incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, *así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.*

Igualmente encontramos al cuarto punto del artículo 4 en el que matizan competencias relacionadas con el desarrollo de los más pequeños.

«Artículo 4. *La enseñanza básica.*

Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, *así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta.»*

Vinculado con Educación Infantil, encontramos al punto 3 del artículo 14 Ordenación y principios pedagógicos, el cual está descrito en el Título I. Las Enseñanzas y su Ordenación. Capítulo I. Educación Infantil.

«Artículo 14. *Ordenación y principios pedagógicos.*

En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, *a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven.»*

La siguiente disposición legal, a nivel estatal, es el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ésta presenta multitud de referencias al entorno de los menores. La primera la encontramos en uno de los objetivos; observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Asimismo localizamos referencias explícitas en las competencias clave de la Educación Infantil. Éstas constituyeron una de las principales novedades de la LOE (Aranda, 2016), integradas para caracterizar, de forma precisa, la formación que deben recibir los estudiantes y reforzar el aprendizaje a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo. La competencia matemática y la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería invita a observar, clasificar, cuantificar, construir, hacerse preguntas, probar y comprobar, para entender y explicar algunos fenómenos del entorno natural próximo, iniciarse en el aprecio por el medioambiente y en la adquisición de hábitos saludables.

Otra de las competencias clave, competencia personal, social y de aprender a aprender, argumenta cómo la escolarización supone, también, el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva. La normativa recoge, de igual manera, el desarrollo de las tres áreas de conocimiento propias de este período. Referido al desglose por áreas de conocimiento, Puig y Rodríguez (2018) aclaran que las áreas no deben considerarse departamentos estancos e independientes, sino campos de actuación dependientes y abiertos, los cuales permitan organizar el conocimiento manteniendo una visión conjunta de la compleja realidad. Ésta la analizan sirviéndose de varias áreas. El primer Área, denominado “Crecimiento en Armonía”, se centra en las dimensiones personal y social del niño o la niña, entendidas como inseparables y complementarias, que se desarrollan y regulan de manera progresiva, conjunta y armónica, aunque sólo adquiere sentido desde la complementariedad con las otras dos, ya que se produce en un entorno físico y natural determinado y precisa de la utilización de distintos lenguajes y representaciones de la realidad. Sus saberes básicos avalan contenidos propios del entorno, los cuales están divididos en cuatro bloques: los dos primeros se centran en el desarrollo de la propia identidad, en sus dimensiones física y afectiva; el tercero, en el autocuidado y el cuidado del entorno; y el cuarto atiende a la interacción con el medio cívico y social. Igualmente refiere competencias específicas, en las cuales están desarrollados. Y como última referencia, encontramos el segundo Área. Su propia designación está configurada como una referencia explícita al entorno; Descubrimiento y Exploración del Entorno. Su principal meta la ajusta a favorecer el proceso de descubrimiento, observación y exploración de los elementos físicos y naturales del entorno, concibiendo éste como un elemento provocador de emociones y sorpresas, y tratando de que, junto con su progresivo conocimiento, niños y niñas vayan adoptando y desarrollando actitudes de respeto y valoración sobre la necesidad de cuidarlo y protegerlo. El área está organizada sobre tres competencias específicas. La primera se orienta al desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno; la segunda se centra en el fomento de una actitud crítica y creativa para identificar los retos y proponer posibles soluciones; y la última supone el acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación.

El análisis del Real Decreto vigente no encuentra correspondencia con la última de las disposiciones legales autonómicas, ya que ésta está ajustada a la anterior Ley Orgánica mientras que el Real Decreto está desarrollado acorde a la implementación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE, n.º 340, 30 de diciembre de 2020).

1.2 A nivel autonómico

A nivel autonómico, encontramos la disposición legal de la Ley Autonómica 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, n.º 20, 23 de enero de 2008) cuyo Título Preliminar aclara el objeto de la misma; la regulación del sistema educativo andaluz y de su evaluación, así como el fomento de la participación efectiva de la sociedad y sus instituciones en el mismo, en el ejercicio de las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el marco de las bases establecidas para el sistema educativo español. Define la Educación Infantil como aquella que constituye la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. La Administración educativa garantizará progresivamente la existencia de puestos escolares en el primer ciclo de la etapa para atender la demanda de las familias. Al respecto de la enseñanza del entorno, la Ley Autonómica no matiza información, solamente aclara aquellas referencias vinculadas a los contenidos educativos.

“Artículo 45. Contenidos educativos y requisitos de los centros que impartan el primer ciclo.

Asimismo, corresponde a la Administración educativa la determinación de los contenidos educativos de este ciclo y la inspección de los centros.”

La siguiente disposición legal, a nivel autonómico, es el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Ésta presenta multitud de referencias al entorno de los menores. La primera la encontramos en el segundo Área, dentro del Capítulo III; Organización de las Enseñanzas. Existe un Área llamada, específicamente, Conocimiento del Entorno. La misma está, ampliamente, detallada en la sucesiva disposición legal: Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Ésta recoge referencias, implícitas y explícitas, al entorno de los más pequeños. La primera está localizada en el cuarto de sus objetivos generales de la etapa; observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica. Las siguientes están vinculadas al Área que el Decreto descrito recogía; Conocimiento del Entorno. Éste defiende el siguiente objeto: contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los elementos físicos y naturales, así como a los procesos de descubrimiento, vinculación y aceptación del medio social y cultural. Se entiende que esta área facilitará a los niños y niñas un acercamiento comprensivo al medio en que viven y su inserción en él, de manera reflexiva y participativa.

2. Importancia de los entornos de la infancia

El estudio vigente del entorno tiene sus antecedentes en la Escuela Nueva y otros movimientos pedagógicos del siglo XX. La autora Jiménez Áviles (2009) describe la pedagogía de la Escuela Nueva como aquella que transformó la forma de enseñar, en contraposición de la escuela tradicional, cuya finalidad es hacer del niño un ser humano feliz y capaz de interactuar en sociedad. Esta transformación viene de la mano de tres principios aclarados por Aranda (2016), el tomar en consideración la realidad infantil; la relación del acto con el pensamiento y la organización de una vida social en el seno de la vida escolar. Según Marín (1976), estos encuentran certificación en los dos documentos que traducen las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva: los siete principios de la Liga Internacional de la Educación Nueva y los treinta de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. A juicio de los profesionales educativos, es Dewey quien abrió el camino de la Escuela Nueva, configurándose como referente teórico. Ese camino hizo que las ideas de la Escuela Nueva llegaran, de igual manera, a España. El foco pedagógico estuvo establecido en las grandes capitales españolas, Madrid y Barcelona. Éstas constituyeron las dos ciudades desde las que las ideas expansionaron al resto de ciudades. Pioneras instituciones permitieron el contacto con las mismas, tales como la Institución Libre de Enseñanza. Ésta estuvo configurada como el primer organismo que proyectó la acción educativa al entorno de los más pequeños.

Para los menores de Educación Infantil, el entorno es un espacio por descubrir, en el que comienzan a construir nociones acerca del mundo que les rodea. En palabras de Abelleira (2021), es el momento en el que consiguen darse las condiciones óptimas para que aflore su singularidad, su carácter, sus fortalezas y sus flaquezas. Estos primeros años de vida están configurados como un momento clave de su desarrollo, momento en el que el niño descubrirá, a través de la experiencia y de la observación, la realidad de la que forma parte. Aranda (2016) valora como la misma observación permite iniciar al niño en el análisis del medio, el cual le ayuda a tomar contacto activamente con la realidad. Este primer contacto debe realizarse desde lo cercano, Abelleira (2021) garantiza el partir de lo cercano como punto de inicio de experiencias de vida que luego serán expandidas. Éstas están configuradas como eje de la didáctica infantil, cuyo hilo conductor, especifica la maestra gallega, debe ser el conocimiento de sí mismos y de los demás, del lugar que habitan y de lo que en él sucede. En definitiva, de ellos y del entorno que les rodea.

El entorno, como tal, no encuentra definición exclusiva, sino que está configurado como un conjunto de amplios conceptos, a los que llamamos entornos. Éstos están reducidos a la familia, la escuela y el entorno social próximo: comunidad. Cambil y Romero (2018) habla de la familia y la escuela como entornos socioculturales de referencia en la Educación Infantil, reafirmado por Gamarra (2016) quien considera, como espacios de socialización, a la familia y la escuela. El primero queda fijado como el lugar educativo privado e íntimo, en el cual comienza la socialización de los menores, este es el motivo por el que De León (2011) lo contempla como el órgano esencial de la civilización. Además, está considerado agente educador de primer orden, por la cercanía con los menores. Acompaña Freixa (2015) varios motivos adicionales, entre los que encontramos los contenidos que transfiere y la gran eficacia con que lo hace debido a la relación afectiva que existe en ella. Igualmente, es la familia la encargada de configurarse como el primer espacio sociocultural en el que experimentan sus contactos iniciales con el entorno. El núcleo familiar, según Freixa (2015), es idóneo para facilitar el aprendizaje de las relaciones sociales que nacen del entorno. Ésta, como medio socializador, cumple con una función formativa y educadora, así como con una proyección de los siguientes planos, el plano intelectual y el plano emocional. Palabras de Albéniz (2007) respaldan el cómo la función formativa encuentra continuidad en la figura del maestro. Esta figura está encargada de la transmisión de aquellos conocimientos y valores sociales que permitan a los más pequeños vivir en sociedad y responder a nuevas necesidades.

Conforme los menores crecen, surgen distintas necesidades. Por ende, la esfera de socialización debe ampliarse haciéndose precisa la escuela. Si la familia estaba configurada como lugar privado, la escuela está constituida como lugar público. Puig y Rodríguez (2018) corroboran cómo la escuela, como agente de socialización, debe dar a los menores la posibilidad de explorar el entorno, de preguntar cómo es el mundo, y de desarrollar destrezas y habilidades para comprenderlo. Buj (1992) alude al cómo la transformación de la institución configuró como factibles las posibilidades descritas; el paso del academicismo escolar intramuros a un acercamiento a la vida misma. Éste parte de la idea básica, según González Fontao (2003), de los menores como agentes y constructores de sus propios conocimientos, surgidos de sus necesidades e intereses. Este entorno complementa las funciones socializadoras y educativas del entorno familiar, el cual le cede parte de las mismas. Tal como manifiesta Buj (1992), ambas instituciones deben ser capaces de proporcionar estímulos positivos, a la par que equilibrados, para que pongan en juego toda la personalidad del niño. Este apoyo de la institución educativa no debe entenderse, en palabras de Altarejos (2002), como un traspaso o descarga de responsabilidades. Este mismo autor hace referencia al cómo delegarlas, recta y rigurosamente, conlleva unas implicaciones singulares que modulan y especifican la relación familia-escuela.

Muchas características dificultan la crianza de los más pequeños, por lo que la colaboración entre la familia y la escuela debe considerarse primordial. No solo es importante la colaboración sino también la implicación. Cano y Casado (2015) corroboran el sentido cuando hablan de la responsabilidad compartida de elaborar, conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una mejor acción educativa total y de calidad. Igualmente, fija la labor para conseguirlo en el establecimiento de unas vías sólidas de comunicación, configuradas como cauces idóneos de participación entre los dos agentes. González Fontao (2003) dota de sentido las palabras de Cano cuando afirma la relevancia que la escuela, como agente educador, debe darle a las relaciones con todas las demás formas institucionalizadas de convivencia, con el objeto de generar una mejor y más fluida red de acciones educativas. Torío (2004) manifiesta cómo éstas serían más fáciles y eficaces, si ambas encontrasen caminos de interacción. Deben lograr metas conjuntas, así encontramos significativo que las mismas hagan posible entender, a los menores, cómo funciona la sociedad. El mismo currículum ofrece contenidos específicos sobre la pertenencia social; vida en sociedad y cultura. Éste último bloque del segundo área adentra al menor en los rasgos básicos de la vida en sociedad y en las reglas que determinan el funcionamiento de la misma.

Para que llegue a comprender lo social derivado del entorno, debe descubrir al resto como un igual, con una voluntad propia e independiente de la suya. Este descubrimiento, según Gamarra (2015), hará posible el adentrar al menor en las cuestiones básicas de la vida en sociedad. Aprender a vivir en sociedad, en palabras de Freixa (2015), no es solo conocer su estructura, organización e instituciones; hay que conocer cuántas formas de actuar existen en la sociedad y dan sentido al ser ciudadano.

Abelleira (2021) aclara cómo el conciliar el ser individuo y el ser ciudadano es algo que nos acompañará toda la vida, de forma que se producirán interminables choques y contradicciones. Esa conciliación la configura como un binomio indivisible, el cual debe potenciarse sin desfavorecer ninguna de sus partes. Gamarra (2015) sostiene que el ser persona, además, significa ser con otros; uno existe por otro y para otro. Su marco de acción está expresado en el ser social, Freixa (2015) defiende que la persona no llega a perfeccionarse sin la vida en sociedad y su respectiva contribución a la sociedad. Altarejos (2002), en uno de sus artículos, lo aclara refiriendo cómo el ser persona implica vivir en una colectividad. Ésta está configurada, según García et al. (2007), como el resultado de la interacción difusa y cambiante de una enorme diversidad de nuevas pautas sociales. Darles sentido es darle espacio al ejercicio activo de la ciudadanía, concebido como ejercicio compartido y comunitario. El escenario social en el que, como profesionales, estamos inmersos debe ayudarnos a seleccionar cuántas mejoren la competencia social y ciudadana de los menores. Ésta está refrendada en la renovación didáctica que, según Bolívar (2007), la educación para la ciudadanía exige. Parte de la actuación educativa debe ajustarse a una metodología didáctica basada en la investigación del alumnado, en la que el acto educativo de lo social no sistematice el cómo llegar a conocer las pautas descritas. En esta línea, concluimos que utilizar o no métodos globalizados deja de ser la cuestión prioritaria.

3. Métodos para la enseñanza del entorno

La acción pedagógica, en la Educación Infantil, no individualiza los métodos para las distintas áreas del currículo ya que las características evolutivas de los menores, según Puig y Rodríguez (2018), impiden hacer de las mismas áreas, departamentos independientes y estancos. Tampoco precisa de una reducción de los métodos, como concepto, a procedimientos puesto que los dos términos están fuertemente relacionados. Aquellos contenidos procedimentales o procedimientos que sean trabajados, serán parte de la opción metodológica.

En palabras de García Luque (2018), ésta, en compañía de las estrategias, encuentra relación directa con el aprendizaje de lo social. Esa manifiesta relación facilita entender el cómo ambos rasgos didácticos están correlacionados en el área dedicado al entorno. De hecho, Quinquer (2004) corrobora cómo éstos permiten el análisis de la realidad, consiguiéndolo dada la manera que tienen de proceder en el marco social. Ésta se sirve tanto métodos generales como métodos concretos, aquellos que ayudan a practicar el análisis de la misma.

Aranda (2016) define los métodos generales como aquellos que abarcan la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstos comprenden, en palabras de Londoño (2001), tres cuestiones: observación activa, reflexión y expresión. Este mismo autor justifica el orden de las cuestiones aclarando el sentido analítico del mismo; la observación ya debe incluir también la reflexión. Encontramos los siguientes métodos generales, métodos de centros de interés y métodos de proyectos.

Correspondiente a la metodología de los centros de interés, ésta identifica, como precursor, a Decroly; pedagogo de la Escuela Nueva. Él lo considera como aquel método capaz de integrar el trabajo manual, el juego y el aprendizaje, lo que explica que esté considerado como general. El punto de partida es el contacto con los objetos a trabajar, del cual derivarán las relaciones y conexiones que el alumnado debe realizar. Éstas están conformadas, propiamente, como métodos universales de conocimiento. Igualmente configuran la parte didáctica, ya que la misma presta atención, según Londoño (2001), a la formación dentro de los parámetros de la acción. En consonancia con los mismos, ubicamos el exteriorizarlos en la expresión de lo que se ha aprendido ya que, citando a Yarza y Rodríguez (2005), la asociación es una actividad meramente mental.

Acorde al método de proyectos, las primeras referencias están establecidas en la divulgación del trabajo seminal de Kilpatrick (1918); discípulo del pedagogo Dewey. Este trabajo seminal hablaba del proyecto como una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social. A lo largo del siglo pasado, las referencias al método se extienden y sufren adaptaciones que las operativizan. Éstas encuentran sentido en citas como las descritas por Cascales y Carrillo (2018), quienes lo configuran como un cambio de paradigma pedagógico frente a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

El autor García Luque (2018) ajusta el paradigma definido a una metodología de aprendizaje significativo y cooperativo. Habla de un aprendizaje cooperativo por el fomento de la coordinación que ésta, en palabras de Corral (2012), promueve entre los distintos agentes de socialización, familia y escuela. Miñana (1999) matiza cómo el aprendizaje basado en proyectos ejemplariza la fuerte relación entre la familia y la comunidad escolar. Asimismo, puede contemplarse cómo la misma metodología, según Quinquer (2004), responde a un aprendizaje significativo en el que el alumnado toma contacto directo con el objeto de estudio y lo culmina con resultados reales. Éste está considerado, según Aranda (2003), en un plan de trabajo elegido libremente por los alumnos sobre un asunto que le concierne, le interesa, en el que se siente implicado. Ese primer acercamiento supone responder a un desafío, manifestado por Montanero (2019), como forma de problema abierto y contextualizado, que requiere aprendizaje y uso funcional de conocimientos.

Acerca de los métodos concretos, Aranda (2016) ofrece la noción acercándose a aquellos que se aplican a actividades dentro de las unidades de trabajo. Éstos pueden ser sustituidos por otros, en función de las necesidades del desarrollo de la unidad. Localizamos los siguientes métodos concretos, método de resolución de problemas; método por descubrimiento; método de investigación en el medio; método de representación simbólica o de juegos y método de repetición.

Concerniente al método de resolución de problemas, éste comparte postulados con las visiones pedagógicas de Dewey. Barrows, citado por Manzanares (2008), define al siguiente método como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Aranda (2003) especifica la existencia de un problema cuando no puede alcanzarse la meta deseada, es la figura del maestro la encargada de transformar el problema en un motivo de aprendizaje. Sumado al uso de problemas, como punto de partida, Morales (2018) especifica al pensamiento crítico. Éste está especificado en el saber, configurado, según Guevara (2010), como aquel que el alumnado construye basado en su conocimiento previo y en las visiones globales que mantiene sobre la realidad. Según la misma autora, como método, está organizado acorde a una estructura que motiva a un aprendizaje consciente. Es decir, se promueve la autorregulación del aprendizaje, en el que está agrupado, en palabras de Manzanares (2008), el qué con el cómo y el para qué se aprende.

El aprendizaje, como parte del marco didáctico, debe estar orientado a la didáctica de los contenidos que el problema abarca. Díaz Barriga (2005) orienta el interés del aprendizaje hacia la experiencia práctica y la reflexión, en la que el aprendizaje escolar está vinculado a la vida real.

Relativo al método por descubrimiento, Barron (1993) lo encuadra dentro del concepto de aprendizaje definiéndolo como la actividad autorreguladora de resolución de problemas, que requiere la comprobación de hipótesis como centro lógico del acto de descubrimiento. Este mismo autor clarifica, como punto de partida, la identificación de problemas, de los cuales emerge el proceso reflexivo que lleva a configurar nuevas teorías. Esta reflexión, protagonizada por los menores, debe acompañarse, según Baro (2011), de la actividad directa sobre la realidad. Es esta actividad la que permite llegar a una definición del conocimiento, en palabras de Reibelo (1998), derivado de una actitud indagadora y dialéctica. Asimismo, éste está construido ajustándose a la relación dialéctica entre lo personal y lo social, idea defendida por Piaget. Multitud de autores aclaran cómo la relación manifiesta dota de un carácter significativo al aprendizaje, el cual hace que los nuevos conocimientos estén en conexión unos con otros y consigan acoplarse de una manera ordenada a las estructuras mentales del sujeto que aprende.

En cuanto al método de investigación en el medio, según Castillo (1998), éste está dirigido hacia la producción de conocimientos sirviéndose de construcciones de pensamiento. Éstas incorporan mediaciones, las cuales son incididas por la pertenencia social y cultural de los investigadores; los alumnos. Las descritas mediaciones están reflejadas, en palabras de Alín y Segundo (2008), en el método de búsqueda que los mismos emprenden para la adquisición de nuevos saberes. Aranda (2003) describe a la motivación como origen de la búsqueda, ésta procede del medio y del interés que suscita. La realidad del aprendizaje está configurada, Santaella (2017), por medio de la experimentación hacia el conocimiento. En otros términos, su razón de ser está en la construcción del conocimiento haciendo uso del trabajo empírico. Este método manifiesta cómo los menores responden intuitiva o hipotéticamente acerca de lo que aprenden. Nuevas pedagogías avalan la relevancia de dotar de herramientas al desarrollo escolar del conocimiento de la experiencia. Éste debe organizarse, citando a Lanuza (1993), para así conseguir incluir el aprendizaje vital en la escuela.

Errico (2014) precisa que la investigación del medio permite un aprendizaje fuera de las paredes de la escuela, así como un aprendizaje de vida que motiva a los educandos a comprender el sentido y significado del esfuerzo y trabajo escolar, creando una visión más crítica de la realidad. Castillo (1998) refrenda aclarando el sentido adquirido de los aprendizajes cuando éstos están ajustados al soporte teórico que respalda el proceso investigativo.

Correspondiente al método de representación simbólica, Rodríguez Bueno (2015) expone la definición acorde a la utilización de juegos como recurso de aprendizaje o que supone una experiencia educativa y lúdica, que se puede aplicar en distintas áreas. Este mismo autor certifica la variedad de opciones para utilizar los juegos como herramienta de aprendizaje, las cuales van desde las prácticas más sencillas hasta la elaboración de juegos de ordenador educativos por parte del alumnado. Unicef (2018), en uno de sus últimos informes, considera al juego como el “trabajo” de los niños, constituyéndolo como vehículo mediante el que estos adquieren conocimientos y competencias, lo que les permite participar de manera independiente y con los demás. Esa participación debe extrapolarse a las distintas esferas de la vida del niño —el hogar, la escuela, la comunidad y el mundo en general— de modo que exista una continuidad y una conectividad del aprendizaje. Hablar de juego y aprendizaje es hablar de una cuestión similar, Montero (2017) refrenda cómo el juego forma parte importante del desarrollo, por tal motivo el aprendizaje se refuerza, de manera significativa, cuando hay una actividad lúdica que permita cumplir con dicho proceso.

Y, por último, localizamos al método de repetición. En palabras de Aranda (2003), éste debe reivindicar el entrenamiento de la memoria sirviéndose de los principios metodológicos del aprendizaje significativo. Éstos son la atención, la concentración y el interés. Se expone cómo los progresos en la atención hacen que ésta sea cada vez más controlada, flexible, estratégica y coordinada con otros procesos cognitivos. Igualmente encontramos, en palabras de Ridaó y López (2011), cómo las experiencias repetidas de situaciones cotidianas contribuyen a que los menores aprendan ciertas regularidades, siendo capaces de anticiparse a lo que va a ocurrir, ofreciéndoles la posibilidad de nuevos aprendizajes. Cuántos principios exponen los autores configuran darle sentido al efecto educativo de transformar los términos en puntos de partida de los aprendizajes descritos.

OBJETIVOS

El objetivo principal del siguiente trabajo académico es el diseño de un banco de recursos educativos digitales que recoge, en su mayoría, materiales didácticos. Éstos están orientados a resaltar la importancia de la enseñanza del entorno, partiendo de la idea del mismo como medio socializador de los más pequeños.

Derivados del citado objetivo general, desgloso los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la interacción práctica-teoría presente en los recursos ya existentes.
- Interpretar los materiales didácticos como piezas clave de la formación ciudadana.
- Realizar una revisión bibliográfica sobre el objeto de trabajo.
- Adquirir diversas competencias sobre la cultura socioeducativa.

METODOLOGÍA

El siguiente trabajo académico sigue la estructura propia de una investigación científica descriptiva, en la que fueron utilizados métodos bibliográficos y documentales de diversas fuentes teóricas. A esta investigación, le antecede la descripción de las condiciones del objeto de estudio; investigación previa a la definitiva. Lafuente y Marín (2008) detallan cómo la misma muestra las cualidades de un determinado fenómeno, en este caso define las características que rodean al aprendizaje del entorno social.

Las fases de realización están referenciadas en el recurso digital de una página web. Ésta describe las acciones realizadas para la búsqueda bibliográfica y las respectivas investigaciones. Está referida en el siguiente enlace:
<https://sites.google.com/view/diariodeinvestigacion-entorno/inicio>

Inicialmente, especifiqué cuál sería la modalidad del proyecto y la correspondiente temática. Ésta me ayudaría a concretar cuáles serían los siguientes pasos del mismo. Siendo una propuesta formativa dedicada a la creación de recursos didácticos, comencé diseñando varias herramientas digitales, a partir de ahora; productos, sirviéndome de la hoja de cálculos Excel y Google Sites. Ambos recogen los distintos materiales dedicados al Conocimiento del Entorno, así como las investigaciones que llevan al análisis de los mismos. El primer producto los analiza y los recoge ajustándose al formato del programa de software de una base de datos, en el que adjuntas localizamos tres pestañas, Inventario; Hoja de registro y Base de datos. Y el segundo producto amplía la información relacionada con los materiales, tanto la referida a la Literatura Infantil como aquella vinculada a juguetes infantiles. Los siguientes pasos los dediqué a investigar artículos acerca de la clasificación de los distintos materiales. Dirigí la búsqueda hacia la base de datos bibliográfica Dialnet, de la que conseguí extraer varios artículos interesantes. Asimismo, encontré trabajos académicos que me permitieron concretar las diferencias entre los productos. Esa primera clasificación, derivada de la búsqueda bibliográfica, necesitaba de un rigor científico ya que los correspondientes trabajos académicos no lo presentaban. Éste lo conseguí cuando indagué acerca de nuevas catalogaciones científicas de materiales y recursos didácticos. Continué las investigaciones y concreté los contenidos temáticos que los clasificarían, éstos están extraídos de la normativa andaluza. Me serví, de igual manera, de la fiabilidad intrajuez, con la que determiné si los resultados obtenidos por la coordinadora y yo, en momentos diferentes, eran coincidentes. Con este último paso, terminaría la investigación vinculante a la catalogación de los materiales.

Habiendo concluido las distintas investigaciones de las clasificaciones, avancé e indagué información sobre el desarrollo del marco teórico. En primer lugar, definí cuáles serían los puntos a tratar, así como las páginas en las que podría encontrar información vinculante a los mismos. Éstas no me ofrecieron demasiada información relativa al entorno de los menores. Sin embargo, encontré varios artículos, así como algunos ejemplares en la biblioteca y los revisé. Esa revisión la acompañé de lo descubierto en las dos páginas descritas, idUS; y Graó Educación. Éstas me facilitaron herramientas, tales como palabras clave, que orientaron los próximos pasos de la búsqueda de información. Las siguientes investigaciones quise organizarlas atendiendo a una lectura globalizada de los artículos, quería conocer cuáles eran los puntos que compartían. Me consiguieron ofrecer la perspectiva necesaria para saber cuáles serían los definitivos ya que los esquematicé y comparé con el resto de ideas. Acompañé las investigaciones del análisis de las distintas disposiciones legales estatales y autonómicas. La búsqueda del ordenamiento jurídico no resultó compleja, si bien el análisis de la nueva Ley Orgánica se tornó complicado ya que no estaba familiarizada con las nuevas Áreas.

El tercer paso lo concreté volcando, progresivamente, cuántos materiales había encontrado. Éstos ya los había localizado, por lo que la revisión de los catálogos digitales se simplificó. Asimismo, estuve trabajando con los programas de los softwares educativos. Cuando hube terminado la mitad de la recogida, desarrollé lo relacionado con los epígrafes descriptivos de los recursos.

Y para terminar, reflexioné acerca de lo que había realizado y efectué el último punto del trabajo académico; conclusiones, implicaciones y limitaciones. Éste manifiesta la perspectiva futura que el mismo proyecto me ofrecerá como profesional, así como cuáles han sido las problemáticas derivadas de las investigaciones realizadas. Habiéndolo finalizado, realicé las respectivas revisiones y unifiqué cuánto había realizado.

En resumen, esta sucesión de pasos ha respaldado lo complejo que resulta analizar y evaluar los materiales didácticos de los más pequeños. Ambas labores están configuradas como un único procedimiento continuo, en el que el análisis debe estar combinado con la acción educativa del aula. Ésta debe servirse de la precisión del enfoque docente, así conseguirá cumplirse la función mediadora entre la labor de enseñanza y las labores de aprendizaje.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Esta sección presenta dos recursos, descritos como productos, en los que están recogidos materiales educativos destinados al conocimiento de los contenidos del Área de Conocimiento del Entorno, propios de la previa disposición legal estatal. Muchos de los mismos coinciden con los desarrollados en el Área de Descubrimiento y Exploración del Entorno, descrita en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Éste forma parte de las disposiciones legales que siguen a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE, n.º 340, 30 de diciembre de 2020).

Estos productos no distinguen, sistemáticamente, entre materiales y recursos amparándose en las palabras de Blázquez (citadas por Aranda Hernando, 2003). Este autor sostiene que utilizar los términos indistintamente es una opción entre las variadas que adoptan los didactas para significar lo mismo, con ligeros matices. Estas palabras las corrobora Aranda Hernando (2003) cuando describe a los recursos como medios, instrumentos, materiales o estrategias. Sin embargo, es importante conocer las diferencias entre los términos descritos. Éstas están especificadas en las definiciones de recursos y materiales, de los autores Aranda Hernando (2003) y Álvarez y Jurado (2018) respectivamente.

Los recursos son un conjunto variado de medios, instrumentos, materiales y estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje que, empleados y desarrollados adecuadamente, dentro y fuera del aula, contribuyen a elevar la motivación y mejorar el ambiente de las situaciones de aprendizaje (Aranda Hernando, 2003, 203).

Los materiales didácticos o educativos son aquellos que provocan el desarrollo de determinadas capacidades, actitudes o destrezas a través de la manipulación. Manipular es aprender. Este tipo de material suscita, estimula, ayuda al descubrimiento, a la exploración y a la recreación (Álvarez y Jurado, 2018, 351).

Describen las diferencias, de igual manera, los autores Novo y Zabalza (1985)

... entendemos como materiales todos aquellos auxiliares didácticos que el docente utiliza en el aula (textos, guías, audiovisuales, útiles de laboratorio, mapas, etc...). Concebimos los recursos como elementos que fuera del centro (o incluso tomando el mismo centro como objeto de estudio), pueden ser utilizados como estructuras de apoyo para actividades (Novo y Zabalza, 1985).

Conociendo las distinciones entre materiales y recursos, especificaremos cuáles son los productos desarrollados para el trabajo académico. Éstos no están ajustados a una selección arbitraria de los distintos materiales ya que responden a aquellos contenidos de la pasada normativa, aquellos que comparten con los presentados en la vigente. Éstos mismos fueron entendidos y escogidos como los capaces de transformar y ampliar los conocimientos previos acerca de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Asimismo, están interpretados como mediadores para desarrollar la competencia social y natural de los más pequeños.

El primer producto es el programa de software educativo de una base de datos. Ésta presenta tres páginas, inventario; hoja de registro y base de datos. La primera página está destinada a recoger, manualmente, cuántos materiales han sido localizados. La segunda configura y da sentido a la propia base de datos. Ésta reúne los distintos ítems que clasifican los materiales. Está desarrollada acorde a una macro que los guarda, directamente, en la última página. Para la recogida del material, ésta distingue entre los literarios y los didácticos. Ambos registrados acorde a algunos ítems comunes, tales como I.D; empresa; temática; ciclo y bloque. Ese primer y común ítem, sirviéndose de una leyenda, matiza el material referido. La organización de los materiales está ajustada, de igual manera, a las temáticas de los mismos. Esta clasificación está entendida acorde a cuántos contenidos manifiestan los distintos bloques del segundo área dedicada, exclusivamente, al Conocimiento del Entorno. A su vez, éstos han sido clasificados acorde a los ciclos existentes. Otros ítems están distinguidos por los materiales que clasifican, entre los que encontramos ISBN; editorial; autor y año. Éstos distinguen los materiales literarios de los materiales didácticos.

El segundo y último producto es el programa de software educativo de una página web, en la que localizamos cuatro páginas. La primera expone las claras diferencias entre los términos de materiales y recursos, tal y como está detallado. Continúa con las dos siguientes páginas, en las que encontramos dos subpáginas con una misma estructura. La principal ofrece la clasificación de las temáticas de los materiales y las dos siguientes, Literatura Infantil y juegos infantiles, describen la distinción entre unos y otros. Esas subpáginas ofrecen las respectivas clasificaciones del material, así como el producto del software educativo de la base de datos pertinente. Esta es la dirección del producto descrito: <https://sites.google.com/view/materiales-recursos-ctoentorno/inicio>

Ambos productos, programas de softwares educativos, distinguen una primera clasificación de los contenidos de los distintos materiales, previamente matizada. Cada producto cataloga a los materiales atendiendo, igualmente, a clasificaciones realizadas por diversos autores. Éstas las encontramos referenciadas en el producto de la página web. Acerca del material literario, encontramos la clasificación realizada por la autora catalana Colomer (2015) quien ofrece los siguientes modelos de literatura infantil:

- **Libros de imágenes y narraciones mudas:** Sophie Van Der Linden (2013) describe al álbum sin palabras de la siguiente manera.

...bien plus qu'un album auquel on aurait soustrait le texte, l'album sans texte – qui porte donc si mal son nom – repose sur l'articulation image-support et sur l'enchaînement d'image à image. Pas plus que l'album devient album sans texte si on lui retire le texte, l'album sans texte ne devient album en lui ajoutant du texte. Car son fonctionnement relève d'une délicate mécanique ne souffrant certainement pas les à peu près, les imperfections ou la demi-mesure.

- **Libros interactivos:** También llamados “libros juego”. Barton (2009) distingue entre los libros móviles/desplegables y los libros pop up y lo especifica con las siguientes palabras.

La distinción entre libros móviles y pop-up es que los primeros requieren que el espectador manipule algo en la página (una rueda giratoria o lengüeta de arrastre, por ejemplo), mientras que los libros pop-up ‘saltan’ a la vida automáticamente al pasar la página.

- o **Libros móviles/desplegables:** El autor Jean Charles Trebbi (2012) afirma
...tienen la intrigante cualidad de ser visualmente interactivos a través de sus solapas, estructuras multidimensionales, lengüetas y ruletas, y puede capturar la imaginación de los lectores y prolongar el tiempo que pasan jugando y aprendiendo. Además pueden contener imágenes o información ocultas, presentando inteligentemente varias formas de intriga.

Carol Brightman (1984) afirmó las siguientes palabras.

a century ago they were called movable toy-books. Nor were these mechanical books with transformation pictures, pop-ups and rotating wheels covered in the classic histories of children's literature, being more toy than book in the professional mind.

- o **Libros pop up:** Según la Doctora en Ciencias Políticas, Brenda Forman (2000), estos libros reciben la siguiente definición por los siguientes motivos.

Pop-ups es el nombre genérico para los libros mecánicos, libros móviles, que se despliegan y se elevan sobre la página para nuestra sorpresa y deleite. Cada página se convierte en un escenario, invitándonos a la acción y la participación. Aquí, las transformaciones físicas dinamizan las ilustraciones estáticas. En el momento de tocar, nosotros, los lectores, escapamos de la mente y saltamos a la página.

- **Abecedarios, libros de contar y libros de conceptos:** Dejando atrás la tradición escolar de los mismos, estos modelos están valorándose como recursos didácticos - literarios en los que mantienen la definición ofrecida por la Real Academia Española, que los describen como un repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación.
- **Poemarios y canciones:** Estos modelos siguen la misma línea de los anteriores, están siendo valorados como nuevos recursos didácticos literarios que la Real Academia Española describe como conjunto o colección de poemas.
- **Cuentos:** El cuento es una creación literaria, oral o escrita, de extensión variable, en la que se relatan hechos reales o ficticios, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar. Thompson (1972) define el cuento como un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios.

- **Adaptaciones:** Delimita Colomer dos tipos de adaptaciones: por una parte, habla de relatos tradicionales o muy conocidos que se adaptan para los niños actuales mediante la actualización del lenguaje y la simplificación narrativa; por otra, de adaptaciones de las reglas de un género o de un formato distinto.
- **Álbumes ilustrados:** El libro de Lire I'Álbum de Van der Linden del año 2006 incluye la siguiente afirmación.

El álbum sería una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro, caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas.

- **Catálogos:** Encontramos la definición ofrecida por ALA (American Library Association) lo define como fichero de registros bibliográficos, creado conforme a principios específicos y uniformes de realización y siguiendo las directrices de una lista oficial de encabezamientos que describe el material de la colección, biblioteca o grupo de éstas.
- **Narraciones:** Es sinónimo de novela, término que la Real Academia Española define como obra literaria narrativa de cierta extensión.

Acorde al material lúdico, encontramos, en primer lugar, la definición del juego infantil ofrecida por Mateo Peñalver (2015). Define al juego como actividad fundamental del niño, que se da de forma innata, libre y placentera, en un espacio y un tiempo determinados, y favorece el desarrollo de las capacidades motoras, cognitivas, afectivas y sociales. Habiendo referenciado la noción de juego infantil, describimos, implícitamente, el enorme potencial de aprendizaje que presenta el mismo. Jiménez Lagares (2011) describe como el juego es un contexto de experimentación y descubrimiento que permite estrenar multitud de habilidades en desarrollo referido a todos los ámbitos. Vinculado con el juego infantil, se matiza la siguiente clasificación de los distintos juegos infantiles. Ésta recoge las orientaciones de Damián y Tron (2011), entre otros autores.

- **Juego sensoriomotor:** Este tipo de juego tiene, como característica principal, el placer funcional. A pesar de su inestabilidad, algunos de estos juegos son durables, esto se debe a que siguen ligados a situaciones o los que tienen que ver con aspectos motores básicos y sus combinaciones. Es característico de los dos primeros años de vida, consiste en la práctica de los esquemas sensoriomotores a través de la repetición de conductas. Su evolución es un reflejo del pensamiento sensoriomotor, expresa la relación entre los procesos psíquico y motor y desarrolla la capacidad motora a través del movimiento y la acción corporal.
 - o **Juegos de exploración visual y táctil:** Acciones motoras sobre el propio cuerpo (patalear, tocarse las manos) y sobre el propio entorno (chapatear en el agua, tirar cosas y empujar objetos) Se sirven de materiales en los que el fin principal es que el escolar tenga sensaciones y percepciones táctiles y visuales (p.e percepción de texturas).
 - o **Juegos prácticos:** Aquellos que comparten la característica de repetición de comportamientos que desarrollan y coordinan habilidades físicas y mentales. Desarrollan el conocimiento del esquema corporal, la coordinación y la expresión corporal.
- **Juego de acción-reacción:** Aquellos materiales que según los parámetros que el escolar seleccione, se consiguen unos resultados distintos. Destinados a describir e interpretar cómo los cambios en una magnitud o factor físico influyen en otros (Cruz Guzmán et al., 2020).
- **Juego afectivo:** El juego afectivo es el que implica emociones, sentimientos, afecto y desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
 - o **Juegos de rol:** Facilitan el desarrollo emocional, permiten superar preocupaciones, frustraciones y tensiones modificando la realidad, a través de la representación de situaciones.
 - o **Juegos de autoestima:** Mejoran la percepción y la valoración personal. Identifican aspectos relativos a su persona, como su nombre y apellidos; trabajan la pertenencia al grupo familiar mediante imágenes significativas de diferentes momentos evolutivos y destacar aspectos especiales que le diferencien de los demás, contribuye a mejorar la autoestima y el autoconcepto del niño.

- **Juego social:**
 - o **Juegos simbólicos:** Consisten en simular situaciones, objetos y personajes (reales o imaginarios) que no están presentes en el momento de juego. Es el juego de “hacer como si fuera...” ya que imitan el comportamiento de adultos en situaciones cotidianas. Implica la representación de un objeto por otro, a lo que contribuye la aparición del lenguaje. Lo fundamental no son ya las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquellas representan. Vygotsky (1979) considera que el simbolismo se puede entender como la capacidad mediante la cual puede existir representación ficticia de un objeto ausente mediante la comparación entre un elemento presente y el imaginado.
 - o **Juegos estructurados:** (cartas, puzzles, dominó, gymkana, etc.) A partir del uso de esas primeras reglas decididas y utilizadas por los jugadores en el juego simbólico, los niños pueden empezar a realizar otros juegos reglados con la participación o no del adulto. Orientadas al juego apoyado en normas preestablecidas.
 - o **Juegos cooperativos:** Aquellos que requieren jugar en equipo para lograr un objetivo común.
- **Materiales y recursos para la Expresión Artística:** Orientados al desarrollo de la creatividad, a través del uso de diversas técnicas plásticas.
- **Juego constructivo:** Marcan más bien una posición intermedia, el puente de transición entre los diferentes niveles de juego y las conductas adaptadas. El juego se convierte entonces en una especie de montaje de elementos que toman formas distintas. Combina actividad motora y práctica con representación simbólica. Consiste en la creación de una construcción regulada, habitualmente siguiendo una guía o intentando resolver un problema, implican el diseño o planificación de una estrategia o construcción de un artefacto sencillo. Al principio, las construcciones se realizan individualmente. Cuando son más mayores los niños pueden participar del mismo proyecto común. Las construcciones se hacen tanto en el plano horizontal (trenes, encaje y puzzles) como en el vertical (torres y puentes)
 - o **Eléctricos:** Cuando la construcción utiliza la corriente eléctrica.
 - o **Magnéticos:** Cuando la construcción necesita interacciones magnéticas.
 - o **Físicos:** (p.e. bloques y rampas): Cuando el material necesita la unión física de materiales, ya sea directamente o a través de engranajes o cadenas.

- ***Materiales para la modelización:*** Se trata de materiales que representan un sistema o fenómeno, lo que facilita la comprensión de los mismos.
- ***Juego cognitivo:*** desarrolla las capacidades intelectuales.
 - o ***Observación:*** Aquellos que facilitan la observación de algún concepto o procedimiento. Orientadas a observar, describir, representar, etc., el comportamiento de un fenómeno o sistema tecnológico (p.e. cámaras, brújulas, prismáticos, telescopios, microscopios, lupas).
 - o ***De atención y memoria:*** Aquellos que fomentan la observación y la concentración.
 - o ***Imaginativos:*** Aquellos que desarrollan la capacidad de representación, la expresión verbal, la capacidad para resolver problemas y la creatividad.
 - o ***Clasificación o identificación:*** Aquellos orientados a la clasificación o identificación de elementos sobre la base de distintos criterios.
 - o ***Juegos lingüísticos:*** trabalenguas, canciones y rimas.
- ***Juegos de Tecnologías de la Información y Comunicación:***
 - o ***Programación.***
 - o ***Manejo de dispositivos tecnológicos:*** El escolar utiliza un dispositivo tecnológico ya programado, y disfruta con lo que le ofrece el mismo (p.e. muñeco interactivo).

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Este proyecto tuvo como sentido principal conocer las posibilidades didácticas de los materiales dedicados al entorno. A través de las investigaciones realizadas, pudimos comprobar cómo las mismas están limitadas por la poca atención que la normativa ofrece al mismo área. Ésta consiguió corroborarse cuando analizamos las distintas disposiciones legales autonómicas. Sin embargo, debemos aclarar cómo las nuevas modificaciones de la Ley Orgánica reflejan interés creciente por el estudio de las competencias sociales. Sumado al poco interés legal por el entorno de los más pequeños, encontramos la actitud docente. Muchos profesionales no diseñan contextos de aprendizaje, en los que los menores pueden conocer al medio que les rodea. Asimismo, encontramos cómo los materiales orientan la actividad lúdica a actividades poco flexibles, de las que no derivan verdaderos conocimientos acerca del medio social. Estas razones deben interpretarse como los indicios para cambiar la perspectiva del cómo enseñar cuánto nos rodea.

El realizar las respectivas investigaciones, fruto del diseño del producto, lo contemplo como una de las mayores oportunidades didácticas que el mismo me ha ofrecido. Éstas aseguraron suministrarme cantidad de herramientas, las cuales harán posible recibir las correspondientes consideraciones sobre la realidad infantil. De cara al futuro profesional, como maestra de infantil, contemplaré que los venideros productos ofrezcan recursos alternativos, ajustados al escenario educativo del contexto social.

El respectivo análisis de la herramienta ayudará a que la futura comunidad educativa esté implicada con los materiales llevados al aula. Se debe conocer la conexión sobre las competencias sociales que los mismos ofrecerán al alumnado, así conseguiremos que la acción formadora esté contemplada. En cuanto a resultados derivados del análisis, quisiera matizar el por qué trabajar materiales debe estar acompañado de una serie de investigaciones relacionadas con la realidad infantil. Estas harían que los profesionales reflejen la diversidad del entorno en el que viven, permitiéndoles entender el por qué de la misma, generando oportunidades de aprendizaje. Junto con la rigidez de la legislación educativa, la falta de las mismas está contemplada como una de las mayores limitaciones. El marco político acaba configurándose como la principal barrera, ante los respectivos reajustes que la comunidad educativa necesita.

En definitiva, este trabajo académico me ha permitido conocer la nueva realidad de los materiales dedicados al entorno. Ésta consigue que el aprendizaje sea coordinado, coherente y continuo con el medio que les rodea. Asimismo, este proyecto ofreció varias perspectivas con las que conceder sentido y valor a las competencias sociales de los más pequeños. El aprendizaje es más significativo si los menores saben relacionarse con el rol que tienen, estando inmersos en la ciudadanía, como ciudadanos críticos y reflexivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2021). Introducción. El cardiograma. En A. Abelleira y I. Abelleira (Coords.), *El latido de un aula de infantil* (pp 29-35). Octaedro.
- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2021). El corazón de un grupo. En A. Abelleira y I. Abelleira (Coords.), *El latido de un aula de infantil* (pp 41-43). Octaedro.
- Albéniz, L. (2007). Escuela y familia: dos instituciones que se ayudan. *IDEA*, 26, 7-9
- Alín, J y Segundo, R. (2008). Pensamientos e ideas pedagógicas de Celestin Freinet. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*, 4, 48-55.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE Estudios sobre Educación*, 3, 113-119.
- Álvarez, M. y Jurado, C. (2018). Recursos didácticos utilizados en Educación Infantil. En M. Álvarez y C. Jurado (Coords.), *Didáctica de la Educación Infantil* (pp 347-433). Antequera : IC Editorial.
- Aranda, A.M. (2016). Problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil. En A.M. Aranda (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp 99-126). Síntesis.
- Aranda, A.M. (2016). Los métodos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil. En A.M. Aranda (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp 263 -292). Síntesis.
- Aranda, A.M. (2016). Métodos para el Conocimiento del Medio Social y Cultural. En A.M. Aranda (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*, (pp 179-199). Síntesis.
- Aranda, A.M^a. (2003). Métodos, procedimientos y recursos. En A.M^a. Aranda (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil* (pp 199-210). Didáctica de Ciencias Sociales.
- Aranda, A.M^a. (2003). Recursos didácticos y materiales curriculares. En A.M^a. Aranda (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil* (pp 211-227). Didáctica de Ciencias Sociales.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11.
- Barrón, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanzas de las Ciencias*, 11, 3-11.

- Barton, C. (2009). The Artist as Paper Engineer. *Revista: The Bonefolder: an e-journal for the bookbinder and book artist*. 5 (2), 35 - 44.
- Blázquez, F. (1986). Medios didácticos. En O. Sáenz., F. Blázquez, M^a. Prado., M. López Rodríguez., M. Lorenzo y S. Molina (Coords.), *Pedagogía general* (pp 366-387). Anaya.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59, 353-373.
- Brightman, C. (11 de noviembre de 1984). Toy Books in the Age of Packaging. *New York Times*. Extraído de : <https://www.nytimes.com/1984/11/11/books/toybooks-in-the-age-of-packaging.html>
- Buj, A. (1992). El entorno escolar como factor determinante en la enseñanza del niño. *Revista Española de Pedagogía*, 20 (191), 69-88.
- Cambil, M^a de la E. y Romero, G. (2018). Los entornos socioculturales de referencia en la Educación Infantil: familia y escuela. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp 117-133). Pirámide.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-28.
- Cascales, A y Carrillo, M^a E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76. 79-98.
- Castillo, J. R. (1998). La investigación: algo más que un método y una cátedra. *Revista Ánfora*, 12, 16-20.
- Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata., M^a Pilar Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp 6525-7301). Pirámide.
- Corral, M^a I. (2012). El método por proyectos para enseñar ciencias sociales en Educación Infantil. En P. Miralles y A.B. Mirete (Coords.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp 307-314). Edit.um.
- Cruz-Guzmán, M., Puig, M. y García-Carmona, A. (2020). ¿Qué tipos de actividades diseñan e implementan en el aula futuros docentes de Educación Infantil cuando enseñan ciencia mediante rincones de trabajo? *Enseñanza de las Ciencias*, 38 (1), 27-45.46.
- Damián, M y Tron, R. (2011). Los tipos de juegos que eligen los niños de primaria superior. *Revista de Psicología Iztacala*, 14 (4), 191 – 212.

- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 164, de 19 de agosto de 2008, 7-12. Extraído de: d2.pdf (juntadeandalucia.es)
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Extraído de: *Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universidad de Cantabria.
- Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En F. Barriga Arceo (Coord.), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (pp 61-86). McGraw Hill.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 12, 1-14.
- Forman, B (2000) Confessions of a Pop-Up Collector.
- Freixa, M. (2015). Principios y referencias didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. En E. Gudín de la Lama (Coord), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp 39-60). Unir Editorial.
- Gamarra, G. (2016). Enseñar la sociedad en Educación Infantil: normas y valores. En E. Gudín de la Lama (Coord), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* (pp 15-35). Unir Editorial.
- García Díaz, J.E., García Pérez, F.F., Martín, J y Porlán Araiza, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?. *Investigación en la escuela*, 63, 17-28.
- García Garduño, J.M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912 - 1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(2), 57-81.
- Gerardo, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6 (2), 194 - 208.
- Gimeno, J. (2007). Aproximación al concepto de currículum. En J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp. 13- 43). Morata.
- González Fontao, M^a del M. (2003). Hacia una escuela abierta al entorno. *Innovación educativa*, 13, 207-215.
- Guevara, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *Revista Intersede*, 20, 142-167.

- Hervás, C. y Toledo, P. (2011). El diseño curricular en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En B. Bermejo y C. Ballesteros (Coords.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria* (pp 51-74). Pirámide.
- Jiménez Avilés, A. M^a. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 103-125.
- Jiménez Lagares, I y Muñoz Tinoco, V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En F.J. Labrador (Coord.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp 195-221). Pirámide.
- Jubete, M. y Majem, T. (1994). Niñas y niños observan y experimentan. *Infancia*, 24, 13-15.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Lanuza, J. (1993). La investigación del medio. En J. Lanuza. (Coords), *Una ventana abierta a la escuela*, (pp 29-43). Publicaciones M.C.E.P.
- Lafuente, C y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases y fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de negocios*, 64, 5-18.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Extraído de: Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020.
- Ley Autonómica 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007, pp 4-63. Extraído de: Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (boe.es).
- Londoño, C.A. (2001). “La escuela para la vida y por la vida” El impacto de Ovide Decroly en la Pedagogía y la Universidad colombiana. *Historia de la educación colombiana*, 3, 135-146.
- Malagón, L.A. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142.
- Manzanares, A. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. Del Valle (Coords), *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp 14-23). Narcea.
- Marín, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de Educación*, 242, 23-42.
- Mateo, E. (2015). Literatura infantil. En E. Mateo. (Coord), *Expresión y comunicación* (pp 33 - 51). Macmillan.

- Mateo, E. (2015). El juego. En E. Mateo Peñalver (Coord), *El juego infantil y su metodología* (pp 6- 25). Macmillan.
- Miñana, C. (1999). El método de proyectos. *Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, 1*, 1-9.
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?. *Teoría de la Educación, 31* (1), 5-34.
- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la Literatura. *Revista Pensamiento Matemático, 1*, 75-92.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*, 91-108.
- Novo Villaverde, M. (1985). *Educación ambiental*. Anaya.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 169*, de 26 de agosto de 2008, pp. 17-53. Extraído de: d3.pdf (juntadeandalucia.es)
- Puig, M. y Rodríguez Marín, F. (2018). El área de conocimiento del entorno a través de proyectos y rincones. En M. Puig y F. Rodríguez Marín (Coords.), *La enseñanza del entorno en Educación Infantil. Proyectos y rincones* (pp 13-26). Pirámide.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber, 40*, 7-22.
- R.A.E. (2022). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 8 de enero de 2022, de Abecedario: <https://dle.rae.es/diccionario>.
- R.A.E. (2022). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 8 de enero de 2022, de Poemario: <https://dle.rae.es/poemario?m=form>
- R.A.E. (2022). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 8 de enero de 2022, de Novela: <https://dle.rae.es/novela>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado, 28*, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595. Extraído de: Disposición 1654 del BOE núm. 28 de 2022.
- Reibelo, J.D. (1998). Método de enseñanza: aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento. *Aula Abierta, 71*, 123-147.

- Ridaio, P. y López Verdugo, I. (2011). Desarrollo de las competencias cognitivas. En V. Muñoz Tinoco., I. López Verdugo., I. Jiménez Lagares., M. Ríos., B. Morgado., M. Román., P. Ridaio., X. Candau y R. Vallejo (Coords.), *Manual de Psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp 97-120). Pirámide.
- Rodríguez Bueno, J.A. (2015). Aprendizaje basado en juegos. En P. Lavado y V.M. Lacambra (Coords.), *Juegos y juguetes en la vida social* (pp 139-152). Comarca de la Sierra.
- Santaella, E. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 359-379.
- Thompson. S. (1972). *El Cuento Folklórico*, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Revista Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Trebbi, Jean-Charles. (2012). *The Art of Pop-Up. The Magical World of Three-Dimensional Books*. Barcelona: Promopress Editions.
- García Luque, A y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil En A.L. Bonilla y Y. Guasch (Coords.), *Entorno sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp 195-220). Pirámide.
- Unicef. (2008). *Aprendizaje a través del juego*. Sección de Educación.
- Van der Linden, S. (2006). Lire l'album, Le puy en Velay: L'atelier du poisson soluble, citado en Durán, T. (2007). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del álbum. Simposio *Nuevos impulsos en la investigación en el álbum ilustrado*.
- Vila, B. y Cardo, C. (2005). Manipulamos, experimentamos, investigamos, aprendemos.... En B. Vila y C. Cardo (Coords.), *Materiales sensoriales (0-3 años)* (pp 13-22). Graó.
- Yarza, A y Rodríguez, L. M^a. (2005). Ovidio Decroly: Educación para los sentidos y del cuerpo del niño anormal. *Lúdica pedagógica*, 2, 32-38.