

Trabajo Fin de Grado

Utilidad de la metodología Montessori en el aula de
Pedagogía Terapéutica

Usefulness of the Montessori methodology in a
Therapeutic Pedagogy classroom

Autora

Isabel Artola Magallón

Directora

Teresa Coma Roselló

Facultad de Educación

Curso de Adaptación a Grado de Educación Primaria

Año 2016

ÍNDICE

Resumen / Abstract

Agradecimientos

1.Introducción.....	9
2.Justificación.....	12
2.1.Postulados de la pedagogía Montessori.....	12
2.2.Experiencias y resultados de la aplicación del modelo Montessori.....	15
2.3.Ideas clave del modelo pedagógico.....	16
3.Fundamentación teórica de la pedagogía Montessori.....	17
3.1.Escuela tradicional y escuela nueva.....	17
3.2.La pedagogía Montessori en el marco de la escuela nueva.....	20
3.3.Bases teóricas de la pedagogía Montessori.....	23
3.4.Los tres principios para aplicar la pedagogía Montessori.....	27
3.4.1.El ambiente.....	28
3.4.2.El material.....	29
3.4.3.El maestro.....	33
4. Intervención educativa.....	35
4.1. Contexto educativo.....	36

4.2. Características evolutivas.....	37
4.3. Análisis de la situación del alumno.....	38
4.4. Adaptación curricular: objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje..	40
4.5. Desarrollo de la propuesta de intervención educativa.....	47
4.5.1. Metodología y diseño del proceso.....	47
4.5.2. Temporalización.....	51
4.5.3. Dinámica y análisis del desarrollo de las sesiones.....	52
4.6. Evaluación de la intervención educativa.....	81
4.6.1. Evaluación del proceso educativo.....	81
4.6.2. Evaluación de la docencia.....	85
4.7. Evaluación de la idoneidad del modelo montessori en el proceso de aprendizaje.....	86
4.7.1. Evaluación de la adecuación del material Montessori.....	87
4.7.2. Evaluación del uso de la manipulación y el movimiento.....	88
4.7.3. Evaluación de la metodología y forma de enseñanza.....	89
5. Conclusiones.....	90
6. Referencias bibliográficas.....	92
7. Anexos.....	96

Resumen

El principal objetivo de este trabajo es comprobar la utilidad de la **pedagogía Montessori** dentro del aula ordinaria, y en concreto con el alumnado con **necesidades educativas específicas**, valorando el material Montessori, el uso del movimiento, el rol del maestro y las posibles diferencias con respecto al proceso de aprendizaje anterior del alumno.

Para ello, se propone una **intervención educativa** centrada en esta **metodología activa** con un alumno de segundo de Educación Primaria que presenta dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y trastorno por déficit de atención. Durante catorce sesiones en el aula de Pedagogía Terapéutica se trabaja con el material Montessori centrado en el ámbito de la lecto-escritura.

Los resultados de la intervención educativa son positivos puesto que el alumno adquiere una mayor **autonomía** a partir de la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje. Estos procesos, junto con la **manipulación** y el movimiento, han supuesto una mayor motivación en el alumno, que ha favorecido la consecución de los estándares de aprendizaje planteados.

Por tanto, se extrae que hay cabida para el método Montessori en el aula ordinaria y que éste puede suscitar experiencias positivas en el aprendizaje del alumnado con necesidad educativa específica.

Palabras clave: pedagogía Montessori, necesidades educativas específicas, intervención educativa, metodología activa, autonomía, manipulación.

Abstract

The main goal of this capstone project is to test whether it is possible to combine the **Montessori pedagogy** within the regular classroom setting, and specifically with students with **special educational needs**, through the assessment Montessori material, the use of motion, the role of the teacher and the possible differences with the student's previous learning process.

To this end, an **educational intervention** is proposed focusing on this **active methodology** with a Primary Education of second grade student who presents specific learning difficulties in reading and writing and attention deficit disorder. Throughout fourteen sessions, the Montessori material focused on the areas of reading and writing is introduced.

The results of the educational intervention are positive since the student acquires greater **autonomy** from decision-making process in the learning experience. These processes, along with **handling** and motion, have resulted in a tangible motivation in the student, which has contributed to the achievement of the proposed learning standards.

Therefore, it is reasonable to think Montessori method could be included in the regular classroom and that it could create positive learning experiences on pupils with special educational needs.

Key words: Montessori pedagogy, special educational needs, educational intervention, active methodology, autonomy, handling.

Agradecimientos

La elaboración del Trabajo Fin de Grado es el resultado del esfuerzo y la dedicación constante durante la realización del Grado, tanto por mi parte como por parte del profesorado que ha participado en él. A todos ellos mi reconocimiento y gratitud.

En primer lugar dar mi más sincero agradecimiento a Teresa Coma Roselló, por tu ayuda, atención, predisposición e implicación en este trabajo. Has sido un gran apoyo y una gran ayuda.

Dar las gracias a mi familia de la que me siento orgullosa.

Agradecerte también a ti Emilio, siempre dispuesto a apoyarme y acompañarme.

Por último, me gustaría dedicar este trabajo a mis abuelos. Gracias por haber estado, estáis en mí.

1. Introducción

«El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es el constructor del hombre».

(Montessori, 2015, p.1)

Introduzco el trabajo con esta cita puesto que representa la base sobre la que se forma la pedagogía Montessori, enseñanza que se expone a lo largo de las siguientes páginas. Dicha cita, además de poner el énfasis del método en el niño, ofrece una idea de la pasión con la que esta pedagogía se desarrolla y la mirada despierta con la que se observa al niño.

La metodología Montessori comenzó en Italia y es tanto un método como una filosofía de la educación. Fue desarrollada por la Doctora Montessori a partir de sus experiencias con niños en riesgo de exclusión social. Basó sus ideas en el respeto a los niños y en su capacidad de aprender, tratando así de ayudar al niño a alcanzar su potencial como persona; a través de los sentidos en un ambiente preparado y utilizando la observación científica.

Como se puede observar, esta pedagogía relaciona la educación con la evolución y el crecimiento de las personas. En muchas ocasiones, cuando hablamos de educación, estas ideas aparecen como referentes básicos; sin embargo, no solemos plantearnos cómo ha de llevarse a cabo.

En el momento en que llegué a cuestionarme el tipo de educación que quería ofrecer a mis alumnos, me interesé por otros métodos y maneras de entender la educación. Y me encontré con la pedagogía Montessori, una pedagogía que la experiencia me ha demostrado que busca la libertad de elección y el respeto al niño por encima de cualquier otro aspecto, parámetros que considero necesarios en el aprendizaje del alumnado. Se trata de ofrecer al niño un entorno en el que se desarrolle a su propio ritmo, aprenda a partir de sus intereses, y crezca feliz.

Así, partiendo de esta concepción de la educación, este trabajo nace desde la pasión y el convencimiento de que las cosas se pueden hacer de otra manera, de que la vida y la educación no son únicamente de una forma, tienen colores, matices y diversas formas. Por tanto, dado que concibo esta pedagogía como una alternativa real y complementaria a la educación de corte tradicional todavía arraigada al aula ordinaria y además, he podido observar los resultados de su aplicación práctica, he escogido este tema para su desarrollo.

Además, debo señalar que ha sido el Curso de Adaptación a Grado de Educación Primaria el que me ha dado la oportunidad de desarrollar este trabajo y de enfocar las ideas que he ido formando sobre dicho método. En el marco del Trabajo de Fin de Grado he encontrado la coyuntura idónea para realizar una incursión en los estudios sobre la eficiencia del método Montessori, pero también para desarrollar de forma práctica esta pedagogía en un centro ordinario, puesto que desconozco experiencias dónde se lleve a cabo el método dentro de un centro público, contexto en el que ejerzo mi labor profesional en la actualidad.

Al mismo tiempo, se ha producido un auge en España en cuanto a escuelas privadas con pedagogías alternativas, libres o activas. Sin embargo, no he podido observar si existen experiencias que combinen la escuela ordinaria o tradicional y la pedagogía Montessori, ni tampoco aplicaciones prácticas de la pedagogía Montessori en educación especial o con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAEs).

Es por ello, por lo que como maestra en Pedagogía Terapéutica planteo la cuestión de cómo combinar ambas premisas en la labor educativa diaria: el centro ordinario con la pedagogía Montessori, y por otro lado, la intervención con alumnos con necesidades educativas específicas a partir de este método. A raíz de estas cuestiones y puesto que cuento con el ambiente idóneo para su aplicación, surge la intervención educativa propuesta para este trabajo.

La aplicación práctica ha sido llevada a cabo en un centro ordinario con un alumno con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y trastorno por déficit de atención. El área en la que presenta mayores dificultades es en el área del lenguaje.

Dicha intervención se realiza en catorce sesiones de una duración de treinta minutos cada una.

En base a los objetivos establecidos a partir del nivel de competencia curricular del alumno, se han diseñado las sesiones con el material Montessori propicio para ello. Aunque con limitaciones, he tratado de analizar si la pedagogía Montessori puede propiciar mejoras en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que el ambiente es del centro ordinario y que el material y la forma de intervención no están expresamente pensados para un alumno con dificultades de aprendizaje. A medida que se vaya exponiendo dicha pedagogía, se llegará al desarrollo de la aplicación práctica.

Así, comienzo el desarrollo de este trabajo por la justificación del mismo, para después pasar a establecer líneas de relación con otras pedagogías coetáneas a la pedagogía Montessori, pertenecientes a la denominada escuela nueva; incluyendo también las diferencias existentes entre la escuela tradicional y la escuela nueva. Posteriormente, se expone la base de la pedagogía Montessori y sus principios básicos, para desarrollar a continuación la aplicación práctica del método.

Finalmente, se incluye la evaluación de la intervención práctica y las conclusiones del trabajo realizado en relación con el modelo.

2. Justificación

“La educación es un proceso natural realizado por el niño y no se adquiere escuchando palabras, sino mediante las experiencias del niño en su ambiente”

(Montessori, 2015, p. 5)

Es difícil actualmente comprender el impacto de la enseñanza Montessori en la renovación de los métodos pedagógicos de principios del siglo XX. Sin embargo, en su momento supuso una innovación radical en contraste con la educación tradicional de la época. Y a día de hoy, sigue suponiendo una pedagogía diferencial para muchos de nosotros por las diferencias que presenta con la escuela ordinaria.

2.1. Postulados de la pedagogía Montessori

En esta línea, se señalan seis postulados de la pedagogía Montessori aplicables en mi práctica profesional, y desarrollados en el próximo capítulo, ya que su relevancia justifica la elección de este trabajo:

- **Estilo de aprendizaje**

Una de las premisas básicas en la pedagogía Montessori es el control que ejercen los niños en su propio aprendizaje, es decir, el aprendizaje proviene de los propios intereses de los niños y de lo que ellos deciden realizar en ese momento. De esta manera, los alumnos pueden elegir entre diferentes alternativas. El poder de elección cobra especial relevancia puesto que les está demostrando a los niños que son una parte esencial en el proceso de aprendizaje, tal y como señalan también Allen y Waldman (2010).

- **Motivación en el aprendizaje**

Así, la posibilidad de elección del material a trabajar promueve la motivación, la concentración y la alegría en el proceso de aprendizaje de los niños. El interés

personal mejora el aprendizaje en un contexto donde los intereses se basan en el conocimiento previo y las propias preguntas de los niños. A este respecto, Lepper, Greene, y Nisbett (1973) afirman que “las recompensas extrínsecas suponen un impacto cuando las tareas están abiertas y no, cuando los refuerzos son tangibles” (p. 129).

- **Aprendizaje significativo**

En relación a esta idea, podemos establecer que el aprendizaje situado y conectado a contextos significativos es más eficaz que el aprendizaje en contextos abstractos, tal y como afirman Conrad y Serlin (2011). La secuencia del currículo Montessori garantiza que los nuevos aprendizajes se construyen a través de la curiosidad de los niños, y se conectan por proyectos de aula al mundo real para hacer el aprendizaje significativo. Para ello, este método parte de material creado para cubrir las necesidades y curiosidad del niño. Y así también se ha diseñado material que cubra la curiosidad del alumno al cual va dirigido la intervención educativa.

- **Enseñanza recíproca**

Además, se basa en una enseñanza recíproca. Al igual que la colaboración entre iguales, la enseñanza centrada en la reciprocidad es esencial para crear un ambiente de aprendizaje seguro. El maestro se encuentra en todo momento presente, ofreciendo su tiempo y atención en un ambiente libre pero en el que también se han establecido normas. A su vez, el maestro realiza una observación científica del alumnado, pero también el alumnado observa detenidamente al guía cuando presenta cierto material. Baker y Mandredi/Pattit (2004) señalan que “las relaciones seguras son reconocidas cada vez más hoy en día como la educación de calidad” (p.7). Esta idea se puede justificar a partir de los estudios de apego de Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978) y los estilos de crianza de Baumrind (1989) que indican que “los niños necesitan una base segura para el aprendizaje, la cual es necesariamente combinada con un estilo flexible de control” (p. 349).

De esta forma, en la intervención práctica se muestra cómo el guía interviene al presentar el material ofreciendo un aprendizaje significativo y una relación de trabajo cercana.

- **Orden en el ambiente**

Otro principio básico de esta pedagogía es el orden en el ambiente, en tanto que promueve y establece el orden mental necesario para el niño, para facilitar su concentración y autonomía en el aprendizaje. Este principio responde a cuatro tipos de orden: temporal, espacial, audición y orden en la educación de los sentidos.

- **El movimiento en el aprendizaje**

Por otro lado, hemos de señalar que la pedagogía Montessori asocia el desarrollo mental en la infancia con el movimiento y la acción. A partir de un estudio sobre el movimiento en la escuela, Pate, O'Neill, Byun McIver, Dowda y Brown (2014) comprobaron que los niños en centros Montessori pasan más tiempo en movimiento que en las escuelas tradicionales.

Este mismo estudio sugiere que animar al movimiento desde una edad temprana es beneficioso para el niño. Los bebés motivados a comunicarse activamente con su entorno –a través del movimiento–, poseen un dominio del espacio mayor que los niños que no han tenido esta oportunidad. Así lo corrobora también otro estudio en el que se demuestra que el movimiento y la cognición están estrechamente entrelazados y que el movimiento físico puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje (Needham, Barrett y Peterman, 2002).

El principio de relación entre el movimiento y la cognición se desarrolla a partir de los componentes del currículum Montessori, tales como, ejercicios de la vida práctica, material sensorial, material matemático y material lingüístico. Por ello, para el desarrollo de las sesiones se ha proporcionado material favorecedor del movimiento, promoviendo así la atención del alumno y el aprendizaje.

2.2. Experiencias y resultados de la aplicación del modelo Montessori

Por último, conviene señalar que los estudios científicos que tratan los efectos a largo plazo de la educación Montessori y que establecen los principales resultados son alentadores.

Un estudio llevado a cabo por Dohrmann (2007) en Milwaukee, Estados Unidos, señala que los niños educados en escuelas Montessori entre los tres y los once años tienen mejores resultados en las evaluaciones de matemáticas y ciencias que los niños educados en escuelas tradicionales. De hecho, un estudio realizado por Lillard (2005) sugiere que pasar sólo un período corto en un ambiente Montessori puede tener efectos positivos a largo plazo.

Lillard et al (2006) evaluó el impacto social y académico de la educación Montessori en Wisconsin, Estados Unidos, con niños de tres a doce años pertenecientes a colegios de educación tradicional, y niños pertenecientes a colegios Montessori; ambos de un mismo entorno social. Dicho estudio señala que al finalizar Educación Infantil, los niños Montessori realizaron mejor las pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas, interaccionaron de forma más positiva en el patio, y se mostró un nivel más avanzado en la cognición social y el control ejecutivo. También mostraron una mayor preocupación por la equidad y la justicia. Siguiendo con este estudio, al final de la escuela primaria, los niños Montessori escribían ensayos más creativos con estructuras oracionales más complejas y con más respuestas positivas a dilemas sociales. El estudio señala que en estos resultados se debe tener también en cuenta la influencia de los padres, aspecto que no evalúa.

Sin embargo, Lillard (2005) señala que “una buena investigación sobre la eficacia de los diferentes programas Montessori es en realidad difícil de llevar a cabo.” (p. 35). Esto es debido a que no contamos con la misma cantidad de escuelas Montessori que de escuelas tradicionales, por lo que los estudios no son completamente equitativos.

2.3. Ideas clave del modelo pedagógico

En síntesis, y de acuerdo a lo señalado por la autora Lillard (2005) en relación al proceso educativo, se pueden destacar las siguientes ideas básicas en las que se centra la pedagogía Montessori y que nos sirven como referente en la práctica educativa propuesta:

- En primer lugar, señalar que se aprende mejor cuando estamos interesados en lo que estamos aprendiendo. El aprendizaje nace del interés del niño y no es impuesto, así se crea un aprendizaje real.
- De este aprendizaje provocado por el niño, aparece su motivación, concentración y atención.
- Así mismo, se aprende mejor cuando el aprendizaje se encuentra en contextos significativos, en un ambiente preparado, estructurado y con material que responda a las necesidades de los niños.
- De igual forma, los alumnos aprenden muy bien de y con compañeros, al igual que a partir de la observación del adulto.
- Además, los niños avanzan con cierto orden y rutina. El orden es necesario para el equilibrio mental y la concentración. De esta manera, se favorece la creación de estructuras mentales por parte de los niños.
- Por otro lado, tal y como se ha señalado la cognición se optimiza cuando el movimiento está relacionado con el pensamiento y es constante.

Por tanto, Montessori creó un programa centrado en el niño, con un ambiente favorecedor del aprendizaje a través del descubrimiento, el interés, la concentración, el orden, las relaciones y el movimiento.

3. Fundamentación teórica de la pedagogía Montessori

Como ya se ha señalado la pedagogía Montessori nace junto con otras pedagogías en una época de renovación pedagógica y de cambios en la concepción de la educación. Es por ello, por lo que se hace necesario conocer y comprender que se entiende por escuela nueva y que otras pedagogías se desarrollan, para así entender el por qué del método Montessori y las particularidades del mismo.

3.1. Escuela tradicional y escuela nueva

El movimiento de renovación pedagógica nace y se desarrolla a finales del XIX y comienzos del XX. Según Snyders (1971): “históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional” (p.16). Una educación que, tal y como Vial (1974) la caracteriza: “disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética y social del educando como su singularidad” (p. 135).

La revisión de estos orígenes servirá para explicar, en algún grado, la dinámica de su desarrollo y la pedagogía en la que nos centramos.

A este respecto, se introduce una tabla que pretende sintetizar las principales diferencias entre la escuela tradicional y el movimiento de renovación pedagógica, tal y como señala Castañeda (2013):

Escuela Tradicional	Escuela Nueva
Magistrocentrismo.	Psicología del desarrollo infantil.
Distancia alumno-profesor.	Cercanía alumno-profesor.
Enciclopedismo.	Interés del alumno.
Verbalismo y pasividad.	Actividades libres.
Ejercicios escolares.	Actividad humana.
Disciplina escolar y castigo.	Autodisciplina.
Educación como transmisión de conocimientos y cultura.	Educación como desarrollo del niño libremente.

Tabla 1. Diferencias escuela tradicional-escuela nueva.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, una de las características de la escuela tradicional es el magistrocentrismo, es decir, el maestro es la base de la educación, y la disciplina y el castigo se consideran fundamentales para el desarrollo de los alumnos. Por el contrario, en la denominada escuela nueva la base es el desarrollo del alumno. A este respecto, se impone la necesidad de tener una imagen ajustada del alumnado y tratar a cada uno según sus aptitudes y características propias. Así, se produce un cambio del maestro al alumno como foco de atención en la educación.

De igual forma, en la escuela nueva se intenta que la relación entre el profesor y el alumno este marcada por el afecto y la confianza; aspecto que no se trataba en la educación tradicional donde la relación profesor-alumno estaba marcada por la autoridad y la distancia entre ambos.

Continuando con las características señaladas en la tabla, el enciclopedismo supone que la clase está organizada, ordenada y programada en torno al currículo. Sin embargo, la escuela nueva rompe con esta idea al señalar que el aprendizaje debe partir de alguna necesidad o interés del niño, por lo que este interés debe tomarse como punto de partida de la educación.

En esta línea, es el maestro el que da acceso al conocimiento. Las clases se organizan en torno a él y los conocimientos que transmite, por lo que el verbalismo del adulto y la pasividad por parte del alumno están presentes. Para ello, se utilizan los ejercicios escolares, asentados en la repetición.

En contrapunto, las pedagogías pertenecientes a la escuela nueva tratan de introducir actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad.

Igualmente, la escuela tradicional basa su método en la disciplina escolar y el castigo. Así, se considera que obedecer normas es la forma de acceder a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, evitando la espontaneidad y deseos del educado. En cambio, la escuela nueva abre otra línea metodológica al desarrollar en el aula la autodisciplina. El maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en una posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas.

Por último, sintetizar señalando que la filosofía de la escuela tradicional considera que la mejor forma de preparar al estudiante para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo siempre partiendo de la transmisión de la cultura y de los conocimientos.

A este respecto, en los estatutos de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1921, se sintetiza la orientación de la escuela nueva:

“...preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano.” (Palacios, 1980, p.29).

A modo de conclusión, se puede hablar de la escuela tradicional como un espacio de transmisión de conocimientos y cultura; mientras que la escuela nueva parte del desarrollo libre del niño como base de la educación.

3.2. La pedagogía Montessori en el marco de la escuela nueva

Una vez establecidas las principales diferencias entre la escuela tradicional y la escuela nueva, es interesante centrarse en los principios pedagógicos en torno a los cuales se organizan los distintos métodos de la escuela nueva, de acuerdo a lo recogido por Castañeda (2013):

a) Individualización

Enseñanza basada en el respeto al niño, en sus aptitudes y capacidades para que él mismo pueda desarrollar lo mejor de sí mismo y ponerse en situación dinámica de aprendizaje y de responsabilidad. La educación parte de las peculiaridades individuales sin negar por ello la socialización.

b) Socialización

El individuo se educa y prepara para la sociedad. A través de actividades escolares realizadas en grupos se desarrollan en el alumno hábitos positivos de convivencia y cooperación social que le preparan para la vida.

c) Globalización de la enseñanza

Enseñanza organizada con un criterio unitario y totalizador. Los alumnos perciben en su totalidad por lo que los contenidos se deben organizar en unidades globales o centros de interés para el alumno.

d) Autoeducación

Como ya se ha señalado, esta pedagogía considera al alumno el centro de toda la actividad escolar.

Dado el gran número de autores de esta época y en busca de una comparativa equitativa entre estos autores, se han escogido aquellos que podrían ser más representativos de cada época. De esta forma, Fröebel ha sido el autor escogido de la primera etapa, la etapa romántica. Con respecto a la segunda etapa, etapa de los grandes sistemas, se ha elegido un mayor número de autores como muestra representativa por encontrarse en la misma época de desarrollo que María Montessori; las hermanas Agazzi, Kilpatrick y Decroly. Por último, Freinet ha sido el seleccionado en la tercera etapa (Palacios, 1978).

Así, tal y como señala Trilla (2001) a continuación se expone una tabla comparativa de los elementos característicos de la pedagogía propia de cada autor:

	Fröebel 1782-1752	R.Agazzi 1871-1965 C. Agazzi 1870-1945	Montessori 1870-1972	Kilpatrick 1871-1965	Decroly 1871-1932	Freinet 1896-1966
Fin educativo	Actuar, experimentar. Saber reaccionar.	Iniciativa propia.	Autonomía en la vida. Autorregulación y autodisciplina.	Sentido de la responsabilidad.	Ser capaces en su vida.	Preparación para la vida adulta.
Metodología	La experiencia y la manipulación en colaboración con sus iguales.	La experiencia y la observación. Juego libre.	Juego estructurado. Observación, colaboración y manipulación.	Trabajo por proyectos provoca experiencias significativas.	El conocimiento de sí mismos y del medio que les rodea.	Investigación, experiencias en el juego y cooperación.
Contenidos	Trabajos manipulativos para explorar y crear.	Lenguaje, arte, higiene y tareas domésticas.	Lenguaje, matemáticas, educación sensorial y vida práctica.	Proyectos basados en los intereses de los alumnos.	La inclusión de las materias en centros de interés.	Lengua y matemáticas.
El método se define	Juego libre.	Orden natural y espiritual.	Observación científica.	Trabajo por proyectos.	Centros de interés.	Natural.

Tabla 2. Diferencias y similitudes autores Escuela Nueva.

Fuente: Elaboración propia.

Como gran punto en común entre las distintas pedagogías de la escuela nueva cabe destacar el aprendizaje a través de la experiencia, aprendizaje como preparación para la vida; máxima que rige también la pedagogía Montessori.

Por el contrario, la pedagogía Montessori se diferencia de las otras mostradas en el énfasis puesto en la observación científica. A este respecto, es conveniente señalar esta diferenciación dado que la observación es utilizada en cualquiera de estas pedagogías, pero el concepto de observación difiere. Este tipo de observación tiene como propósito aportar elementos para comprender el comportamiento del alumno en el transcurso de la tarea de aprendizaje y brinda la oportunidad de modificar los contenidos y las estrategias de aprendizaje en función de la realidad grupal o individual. Esta observación requiere de un análisis exhaustivo de todos los elementos que confluyen alrededor y en él alumno. Y es que la observación tanto por parte del guía como del alumno, es parte fundamental del desarrollo de este método, tal y como veremos en la intervención.

3.3. Bases teóricas de la pedagogía Montessori

“En su trabajo con niño atrasados, Montessori descubre una serie de principios que en seguida trasladará a la educación de los niños normales. Ante todo, la libertad de los alumnos no solo le permite al niño ser espontáneo, sino que le alienta y estimula su espontaneidad. Los intereses y necesidades intelectuales de los niños van surgiendo libremente; la actividad, normalmente en forma de juego, que da respuesta a esos intereses, ira educando al niño. La educación en la libertad, a través de la acción —juegos, actividades sensoriales—, adecuada a la evolución del niño, es la aportación de la doctora Montessori a la nueva concepción del proceso educativo.” (Palacios, 1978, p.30).

Montessori comienza su trabajo con niños con diferentes necesidades educativas y es a partir de esta experiencia cuando desarrolla su método científico —una recogida de datos a través de la observación, la experimentación y la formulación y prueba de hipótesis—.

Parte de la educación especial para aplicar sus observaciones a la educación ordinaria. La propuesta de este trabajo retoma lo terapéutico para aplicar su pedagogía de forma práctica.

Otra de las ideas que aparecen en esta cita es la educación en libertad. El método Montessori está inspirado en el humanismo integral, que postula la formación de los seres humanos como personas únicas y plenamente capacitadas para actuar con libertad, inteligencia y dignidad. Por ello, el propósito de Montessori era el de ayudar al desarrollo del hombre a través de métodos científicos de educación.

La educación en libertad se basa en un ambiente preparado a partir de la observación del niño, para que el alumno actúe con total independencia, según sus intereses y motivaciones. Para ello, tiene libertad de movimiento y material preparado a su libre disposición. Montessori (2015) observó una sensibilidad especial del niño para absorber todo en su ambiente inmediato, y la denominó **mente absorbente**. El período al que se denomina mente absorbente supone el período postnatal, desde el nacimiento hasta los seis años de edad, donde el individuo desarrolla los órganos psíquicos, inteligencia, voluntad, lenguaje y personalidad; los cuales le capacitan para adaptarse al mundo del ser humano. Durante este período el niño aprende, evolucionando de un aprendizaje inconsciente (0 a 3 años) a un aprendizaje consciente (3 a 6 años).

En relación al concepto de mente absorbente, la Dra. Montessori (1968) establece el concepto de **períodos sensibles o sensitivos**. Se refiere a los períodos de edad en que el niño demuestra capacidades inusuales para adquirir habilidades particulares, es decir, cuando el interés del niño se focaliza en una parte específica de su ambiente. Durante estos períodos se adquieren sensibilidades como la lengua (1-3 años), el sentido del orden (2-3 años), refinamiento de los sentidos (2-4 años) o la coordinación del movimiento (1-2 años). Estos períodos se hallan en relación con la teoría del desarrollo de Piaget, coetáneo de Montessori.

A partir de estos dos conceptos creados por Montessori, tal y como señala Cuevas (2015) se establecen los niveles de edad de los distintos ambientes en la escuela:

- Nido (0 a 1 años).
- Comunidad Infantil (1 a 3 años).
- Casa de Niños (3 a 6 años).
- Taller Primer Nivel (6 a 9 años).
- Taller Segundo Nivel (9 a 12 años).
- Proyecto Erdkinder 1 (12 a 15 años).
- Proyecto Erkinder 2 (15 a 18 años).

Justificando su teoría, Montessori creó dos esquemas para explicar las diferentes etapas del desarrollo humano desde el nacimiento hasta los 24 años.

A estas etapas las llamó **los 4 planos del desarrollo** y los dos esquemas que creó para explicarlos de forma visual fueron el ritmo constructivo de la vida y el bulbo. Por la similitud entre ambos esquemas únicamente se presenta el ritmo constructivo de la vida.

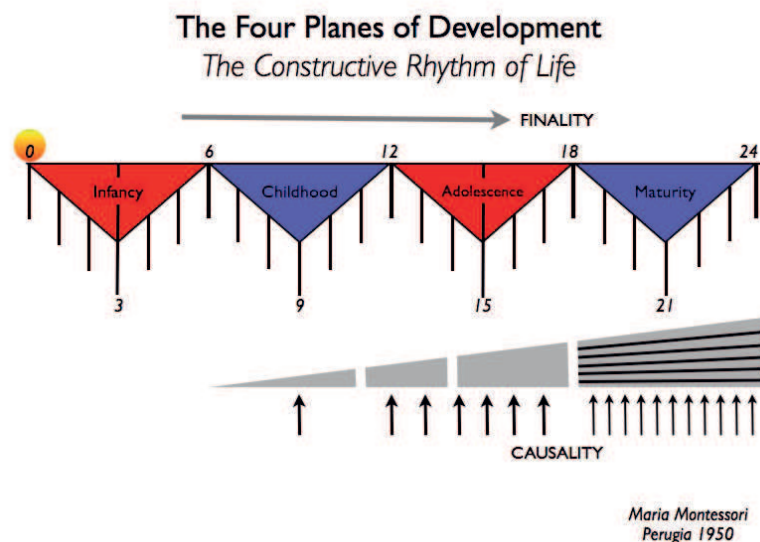


Ilustración 1. Los cuatro planos del Desarrollo.

Fuente: Photobucket (Montessori, 1950).

Este esquema, tal y como afirma Cuevas (2015), muestra los cuatro planos del desarrollo de una manera geométrica, diferenciándolos y asociándolos entre sí mediante el color. La forma triangular indica que durante los tres primeros años de cada plano se produce un aumento de las sensibilidades de dicha etapa hasta alcanzar un máximo,

para después disminuir de intensidad hasta desaparecer y dar paso a las sensibilidades de la siguiente etapa.

En cuanto a los colores, el color rojo identifica la infancia y la adolescencia, las cuales tienen muchas similitudes ya que ambos son períodos de creación y grandes cambios físicos y psicológicos. El color azul identifica la niñez y la madurez, períodos de calma y estabilidad, en los que se perfeccionan las habilidades adquiridas en las etapas anteriores.

Además, la palabra causalidad (causality) indica que en la educación convencional el aprendizaje se produce por causa y efecto, siendo el profesor la causa y el alumno que aprende el efecto. En contraste con esto, en el gráfico superior aparece la palabra finalidad (finality) ya que, cuando se respetan los planos del desarrollo, el aprendizaje se produce debido a una finalidad establecida por la propia naturaleza del ser humano basada en las sensibilidades de cada período.

Este esquema aparentemente sencillo encierra información que de manera sintética se presenta a continuación en el siguiente cuadro-resumen, señalando las características principales de los cuatro planos del desarrollo:

Infancia		Niñez	Adolescencia	Madurez
0 a 3	3 a 6	6 a 12	12 a 18	18 a 24
Mente absorbente inconsciente.	Mente absorbente consciente.	Mente razonadora.	Mente humanística.	Mente especialista.
Ayúdame a hacerlo yo solo.		Ayúdame a pensar por mí mismo.	Ayúdame a pensar contigo.	¿En qué puedo ayudarte?
Independencia física y biológica.		Independencia intelectual.	Independencia social, económica y emocional.	Independencia moral y espiritual.
Explorar el medio a través de los sentidos (¿Qué?)		Explorar ideas e información (¿Por qué? ¿Cómo?)	Transición de la vida familiar a la vida en sociedad.	Autoconocimiento y autorrealización.
Salud frágil.		Salud fuerte.	Salud frágil.	Salud fuerte.
Grandes cambios físicos y psicológicos.		Crecimiento estable.	Grandes cambios físicos y psicológicos.	Final del crecimiento estable.

Tabla 3. Características fundamentales cuatro planos de desarrollo.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Cuevas (2015).

3.4. Los tres principios para aplicar la pedagogía

Montessori

Una vez desarrollados estos conceptos básicos con la finalidad de entender el por qué de la pedagogía Montessori, se desarrollan los tres elementos básicos necesarios para la aplicación de la pedagogía científica y en lo que se basa la propuesta práctica: un ambiente preparado adecuadamente, el material idóneo para el alumno y una adecuada

preparación de los maestros. Y es que para que el aprendizaje autodirigido pueda tener lugar, el ambiente de aprendizaje conjunto – sala, materiales y clima social – debe servir de apoyo del alumno. El guía proporciona los recursos necesarios, incluidas las oportunidades de los niños para funcionar en un ambiente seguro y positivo.

Por tanto, los tres principios básicos sobre los que se centra la pedagogía Montessori son el ambiente, el material y el maestro o guía.

3.4.1. El ambiente

El ambiente se organiza cuidadosamente para el niño, diseñado para fomentar su auto-aprendizaje y crecimiento. En él se desarrollan los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y responden a las necesidades de orden y seguridad. Las características de este ambiente preparado le permiten al niño desarrollarse sin la supervisión constante de un adulto.

El diseño del ambiente se basa en los principios de simplicidad, belleza y orden. Son espacios luminosos y cálidos, que incluyen lenguaje, plantas, arte, música y libros. El salón es organizado en áreas de trabajo, equipadas con mesas adaptadas al tamaño de los niños y áreas abiertas para el trabajo en el suelo. Se cuenta también con estanterías con materiales pertenecientes a las diferentes áreas de desarrollo. Los materiales son organizados de manera sistemática y en progresiva dificultad.

De esta manera, el ambiente preparado en la escuela Montessori, de acuerdo a lo descrito por Wolf (2009), cuenta con las siguientes características principales:

- *Proporcionado*: a las dimensiones y fuerzas del niño.
- *Limitado*: en cuanto a que el mismo ambiente dirige al niño hacia el conocimiento y le ayuda a ordenar sus ideas y a aclarar su mente.
- *Sencillo*: en la calidad de las cosas y en la línea de las formas. Cuenta con el material necesario para cada niño.

- *Delatador del error*: capacidad del ambiente para mostrar el error en su orden, permitiendo al niño corregir el error y provocar un razonamiento cada vez mayor, estableciendo consecuencias a sus acciones.
- *Limpio*: con la finalidad de que el niño mantenga limpio y cuidado el ambiente.

Los ambientes están diseñados para estimular el deseo del conocimiento y la independencia en los alumnos. Dentro de este ambiente preparado, los niños son libres para elegir sus propios materiales y actividades, cambiar de actividades, sentarse en las sillas o arrodillarse en las alfombras, pueden moverse libremente y trabajar solos o con otros.

Así, el alumno tiene libertad para tomar sus propias decisiones y hacer descubrimientos aprendiendo por sí mismo. Y estos descubrimientos se llevan a cabo a través del material Montessori.

3.4.2. El material

Las observaciones que Montessori realizó en sus clases le llevaron a diseñar una serie de materiales multisensoriales, secuenciales y de auto-corrección que facilitan el aprendizaje de habilidades y dan lugar a la formación de ideas abstractas.

A este respecto, Wolf (2009) indica que el material Montessori se caracteriza fundamentalmente por los siguientes aspectos:

- Todos los materiales son motivos de actividad.
- Aíslan las cualidades que queremos resaltar.
- Algunos, como los materiales sensoriales y matemáticos, están graduados matemáticamente.
- Tienen control del error. El control de error es un mecanismo incluido en los ejercicios que permiten al niño descubrir cuán cerca o lejos está de realizar de forma correcta el ejercicio, y esto se realiza mediante la auto-corrección. Existen tres tipos de control de errores: sensorial, mecánico y tablas de control.

- Tienen un límite. Hay un material de cada cosa.

Estos materiales didácticos pueden ser utilizados individualmente o en grupos para participar en la narración de cuentos, conversaciones, discusiones, esfuerzos de trabajo cooperativo, canto, juegos al aire libre y actividades lúdicas libres. De esta forma se asegura la comunicación, el intercambio de ideas y el aprendizaje de la cultura.

El material Montessori se basa en las cuatro áreas de su método, a saber, vida práctica, educación sensorial, habilidades de la lengua, lectura y escritura, y matemáticas, los cuales se exponen a continuación.

1. Vida práctica

Este material ayuda al niño a desarrollar la coordinación, concentración, independencia, orden y disciplina. Abarca los ejercicios para la relación social, la tolerancia, la cortesía, el control y el refinamiento del movimiento. Para estos ejercicios, se usan objetos familiares al niño, como cepillos, vasos o tazas, para así realizar ejercicios como lavar platos, cortar cebolla y limpiar los zapatos.

Aunque los ejercicios de la vida práctica parezcan sencillos y rutinarios, son en realidad una parte muy importante del programa Montessori. Cada uno de los ejercicios ayuda al niño a perfeccionar su coordinación, para después tener la capacidad de trabajar con materiales más complejos en las áreas académicas. De igual forma, favorecen el aprendizaje al realizar los ejercicios que le ayudan a prolongar gradualmente el tiempo de concentración y focalización de su atención en una actividad específica. Finalmente, aprende hábitos de trabajo cuando al terminar cada ejercicio guarda los materiales antes de empezar con otra actividad.

Entre el material de la vida práctica que nos podemos encontrar, Cuevas (2015) expone:

- *Ejercicios preliminares*: verter granos y líquido, etc.
- *Cuidado de la persona*: marcos de vestir, etc.
- *Cuidado del ambiente*: lavar la mesa, arreglo de flores, etc.
- *Ejercicios de gracia y cortesía*: entregar un objeto, interrumpir, etc.

- *Ejercicios del control de movimiento:* caminar sobre la línea, etc.

Tal y como se puede observar a partir de la lectura de estas líneas, los ejercicios y el material de vida práctica preparan al alumno para las habilidades básicas. Estas actividades suponen por tanto, una preparación indirecta, aquella que promueve el desarrollo de destrezas en una actividad. Así, muchos de estos materiales, al igual que el material sensorial, preparan al niño indirectamente para las complejidades del proceso de la escritura, ayudándole a adquirir:

- Movimientos de izquierda a derecha.
- Ligereza de tacto.
- Mantenerse dentro de un espacio.
- Desarrollo del agarre de pinza.
- Posibilidad de trazar contornos.

2. Educación sensorial

Por el contrario, este material se refiere al desarrollo y al refinamiento de los cinco sentidos: vista, sonido, tacto, olor y gusto. El propósito de los ejercicios es educar los sentidos, así el alumno puede aprender sobre el ambiente y ser capaz de discriminar los aspectos más sutiles.

Los materiales sensoriales ayudan al alumno a volverse consciente de los detalles. Cada material sensorial aísla una cualidad definida como el color, peso, forma, textura, etc. De esta forma, el material Montessori ayuda al niño a distinguir, clasificar y relacionar la nueva información con lo que ya conoce, promoviendo así el conocimiento consciente.

Como material en esta área de trabajo se cuenta con el siguiente, tal y como afirma Cuevas (2015):

- *En el sentido visual:* bloques de cilindros, torres rosa, escalera marrón, etc.
- *En el sentido táctil:* tabletas de lija, botellas térmicas, etc.
- *En el sentido olfativo:* botellas con olores.

- *En el sentido auditivo:* cilindros con sonidos y campanas, etc.

3. Habilidades de la lengua, lectura y escritura

El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra en el alumno de forma natural. Al convivir e intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben, se propicia en el alumno el deseo de hacerlo. Según las habilidades e intereses propios de su edad se crea una atmósfera que favorece su desarrollo.

Los materiales Montessori ofrecen al niño la oportunidad de aprender la forma y los sonidos de las letras de una manera completamente independiente al perfeccionamiento de la destreza motriz. Por lo tanto, el niño en el ambiente no aprende a escribir escribiendo, pero sí realizando una serie de actividades estructuradas con el objetivo de prepararle, tanto directa como indirectamente, para facilitar la escritura.

Cuevas (2015) incluye una serie de actividades de entre las que se pueden destacar:

- *Lenguaje hablado:* conversación, contar historias.
- *Lenguaje escrito:* juegos de sonidos, resacas metálicos, letras de lija, etc.
- *Lectura:* lectura fonética, palabras rompecabezas, etc.

En la intervención educativa veremos de forma práctica como se presenta y se interviene con este material.

4. Matemáticas

La educación temprana de este sentido ayuda al niño a poner la base para la lectura y el aprendizaje de las matemáticas. Las actividades desarrolladas con los materiales sensoriales hacen que el alumno pase de lo concreto a lo abstracto de forma manipulativa y le ayude a discriminar tamaños, colores, formas, peso, etc.

De entre los materiales que podemos destacar en el área de matemáticas se destacan, de acuerdo a lo expuesto por Cuevas (2015):

- *Introducción al número (0 al 10):* varas numéricas, caja de husos, etc.
- *Sistema decimal:* juego de los sellos, juego de los puntos, etc.
- *Contar:* conteo lineal, las tablas de Seguin, etc.
- *Ejercicios de memorización:* juego de la serpiente positiva, etc.
- *Paso a la abstracción:* material de las jerarquías de los números, etc.

3.4.3. El maestro

Por último, se hace necesario hablar de la función del maestro o guía en el ambiente. Las funciones de los maestros Montessori son el diseño y la preparación del entorno, y el encargado del registro y la observación meticulosa del comportamiento de cada niño y su crecimiento. El adulto es el nexo entre el niño y el ambiente preparado, y su meta es ayudarlo a ayudarse.

De esta manera, el objetivo del guía es trabajar para apoyar el crecimiento y desarrollo sano de los niños. Para ello, se ponen en marcha situaciones y actividades en las que se les dará apoyo físico, social, emocional e intelectual para que puedan elegir su propio trabajo. Así desarrollarán autocontrol para poder centrarse en el trabajo que han elegido y aumentarán la habilidad para concentrarse en su trabajo con plena atención.

Efectivamente, el rol del guía en la pedagogía Montessori es guiar al niño y darle a conocer el ambiente de forma respetuosa y cariñosa. Se busca ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal.

Como funciones propias del guía y, tal y como afirma Cuevas (2015), se pueden señalar las siguientes:

- Conocer a fondo cada una de las necesidades intelectuales, físicas y psicológicas en cada período de desarrollo del niño.
- Ser capaz de guiar al niño dentro del ambiente hacía el material que se requiera para lograr un desarrollo armónico y adecuado a su edad.

- Conocer y manejar correctamente el uso y los objetivos de cada material que se encuentre en el espacio.
- Indicar de modo claro y exacto el uso de los materiales.
- Ser activo cuando se pone al niño en contacto con el material por primera vez y pasivo cuando este contacto ya se ha dado.
- Mantener el ambiente limpio y ordenado.
- Atender, escuchar y respetar el trabajo y los errores de quienes trabajan.
- Respetar en el niño su independencia e imaginación durante su desarrollo.
- Generar en él autodisciplina, bondad y cortesía.
- Guiar al niño para que éste aprenda a observar, a cuestionarse y a explorar sus ideas de forma independiente, motivando su interés por la cultura y las ciencias.

A este respecto, se desarrollan competencias fundamentales en mi papel como maestra como la observación sistemática y constante del alumno en el ambiente, competencia necesaria para una buena labor docente. De igual forma, en el guía resulta interesante destacar la autonomía que le ofrece al niño para que él se desarrolle, competencia que trato de desarrollar. Ambas competencias han sido vistas durante mi formación como maestra, y la pedagogía Montessori ofrece una forma de ponerlas en práctica.

Por otro lado, existe también el papel del asistente, ayudante del guía, el cual fomenta el desarrollo de los niños al tiempo que se encarga de aquellas cuestiones que permiten al maestro centrarse en sus presentaciones.

En síntesis, se puede decir que el método Montessori está basado en observaciones científicas relacionadas con la capacidad de los niños para absorber conocimientos de su alrededor de forma manipulativa. Así, se procura desarrollar este potencial a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación científica de un guía entrenado para identificar las necesidades de los niños y su desarrollo evolutivo.

4. Intervención educativa

Una vez vista la fundamentación teórica de la pedagogía Montessori, sus principios y características básicas se continúa con la intervención educativa.

Dicha intervención permite valorar las posibilidades de la pedagogía Montessori como respuesta alternativa a las dificultades específicas de aprendizaje detectadas en un alumno en el aula de Pedagogía Terapéutica, para así poder ofrecer al alumno un nuevo contexto de aprendizaje y comprobar si esta pedagogía es útil para mi labor docente.

Así, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar la utilidad del material Montessori en el aula de Pedagogía Terapéutica.
- Verificar la utilidad del uso del movimiento dentro del proceso de aprendizaje.
- Sopesar las posibles diferencias con respecto al rol del guía Montessori y su posibilidad de aplicación en la enseñanza.
- Valorar las posibles diferencias en el proceso de aprendizaje del alumno.

A este respecto, me gustaría señalar que desarrollo mi labor educativa como maestra en Pedagogía Terapéutica en un centro ordinario de la Comunidad de Madrid. En este centro atiendo a alumnos desde 2º de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. En la mayoría de los casos las sesiones se realizan fuera del aula ordinaria, creando pequeños grupos de apoyo de diferentes cursos y niveles. Todo el alumnado al que atiendo son alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por haberse detectado en ellos distintas necesidades educativas.

En esta experiencia de aprendizaje he observado que el modelo de enseñanza tradicional utilizado en el aula no siempre se ajusta a las necesidades de los alumnos; si no que los alumnos, en muchas ocasiones, tienen que ajustarse al modelo de enseñanza establecido. Por ejemplo, a un alumno con una gran impulsividad puede favorecerle en mayor grado un aprendizaje manipulativo que un aprendizaje centrado en el libro de texto.

Desde esta necesidad de encontrar otro modelo que pueda ajustarse a las necesidades del alumno, se diseña esta intervención en la que partiendo de una situación de aprendizaje concreto se introduce el modelo pedagógico Montessori. Estas sesiones se han diseñado por tanto, partiendo del nivel de competencia curricular del alumno. Para ello, se han ido introduciendo distintos materiales creados por Montessori y a partir de la pedagogía Montessori. En un ambiente propiamente Montessori el material se encuentra a la libre disposición del alumno una vez que el guía se lo ha presentado. En este caso, y puesto que el alumno todavía no conoce el material, se introduce en cada sesión uno de estos materiales específicamente pensados para integrar nuevos conocimientos y habilidades. De esta forma, el alumno irá conociendo material que posteriormente podrá utilizar por sí mismo de forma libre (así queda reflejado en dos de las sesiones). Es en estas dos sesiones donde se consigue crear en mayor medida un ambiente Montessori puesto que hay mayor movimiento, libertad de elección y autonomía en el aprendizaje.

A partir de este apartado se presenta el contexto educativo del alumno, las características psicoevolutivas propias de su edad, el propio alumno, se establecen los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje, los cuales quedan reflejados en las sesiones de intervención y que son evaluados en el proceso.

4.1. Contexto educativo

El contexto sociocultural y físico en el que se ubica el centro ordinario al que acude nuestro alumno es un pequeño pueblo de 1.100 habitantes cercano a grandes núcleos de población. El nivel socio-cultural es muy desigual, familias arraigadas al pueblo pero también un importante aumento de inmigración en los últimos años.

El centro, de reciente creación, cuenta con una vía por curso. El número de alumnos en este curso escolar es de 180.

Ya centrados en la intervención educativa, en la programación de aula de clase del alumno en cuestión, se recogen las actuaciones ordinarias destinadas a favorecer su desarrollo y atender sus necesidades. Así, en relación a los recursos personales se cuenta con mi labor como especialista en Pedagogía Terapéutica. En cuanto a recursos materiales se dispone de juegos y material tangible. Estos recursos son polivalentes y adaptados al nivel de competencia, buscando atraer y motivar al alumno, así como fomentar su creatividad.

A nivel organizativo, está ubicado cerca de la tutora, facilitando el contacto ocular y la supervisión por parte de ésta. Los elementos del aula se encuentran distribuidos por centros de interés y áreas curriculares facilitando su acceso y ayudando en la limpieza y cuidado común del aula. En el aula, se trabaja en ciertos momentos en pequeños grupos para la realización de pequeños proyectos; en gran grupo, para la puesta en común de debates o explicaciones generales y de forma individual.

4.2. Características evolutivas

El conocimiento por parte del maestro de las características psicoevolutivas de los niños resulta imprescindible para una intervención educativa efectiva. El objetivo de este apartado es ofrecer una visión global del desarrollo del niño entre los seis y los doce años, edad entre la que se encuentra el alumno, en los ámbitos cognitivo, motriz, afectivo y social. Probablemente, la teoría más citada y conocida sobre las etapas del desarrollo es la de Piaget (1984), sobre la que se fundamenta la pedagogía Montessori.

Actualmente, se encuentra la línea interaccionista que supone que el sujeto evoluciona mediante un proceso mixto de influencia genética y medioambiental.

Tal y como afirma Padilla (2009), a lo largo de la etapa de los seis a los doce años en la que se encuentra nuestro alumno, se va adquiriendo una autonomía creciente y se produce un despliegue importante del lenguaje. No sólo el lenguaje verbal, sino también la iniciación con otros lenguajes (matemático, artístico, expresión corporal), que

contribuyen a desarrollar nuevas posibilidades de expresión y comunicación. Comienza a desarrollarse la mente razonadora a la que se hacía referencia en el marco teórico. En este ámbito C. no adquiere el aprendizaje conforme a su edad de desarrollo y encuentra dificultades para avanzar en el mismo.

Asimismo, van alcanzando una creciente capacidad de abstracción. De esta forma atribuyen semejanzas y diferencias, ordenan, estructuran y organizan la realidad. Comienzan a ser capaces de afrontar sus propias representaciones de la realidad, de desarrollar un pensamiento lógico enmarcado en el período de las operaciones concretas. En este período, se alcanza la noción de conservación, reversibilidad y agrupamiento.

Además, las nuevas capacidades del lenguaje y de pensamiento facilitan la comunicación e interacción social. La relación entre iguales, y no sólo con adultos, son un importante fuente de desarrollo y un estímulo para el aprendizaje. De igual forma, en esta etapa se supera el punto de vista egocéntrico, se desarrolla la autoestima y el autoconcepto. En este caso, C. muestra dificultades para la relación social con sus iguales y con su familia.

Por último, en el plano motor también se producen importantes avances, tanto a nivel de conocimiento y control corporal, como de habilidades y capacidades físicas básicas.

4.3. Análisis de la situación del alumno

El alumno para el que se propone la intervención educativa, C., tiene 8 años y cursa 2º de Educación Primaria. C. acude al mismo centro desde el primer curso de Educación Infantil. Durante dicha etapa no se detectan dificultades. Al llegar a 1º de Educación Primaria se perciben dificultades por lo que se solicita la evaluación psicopedagógica. De esta evaluación se valoró que C. presenta déficit de atención, junto con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

C. se encuentra en una situación social desfavorecida. Sus padres se divorciaron cuando C. tenía 5 años y cursaba 3° de Educación Infantil. Es el menor de dos hermanos que también acuden al centro y son atendidos en el aula de Pedagogía Terapéutica. Actualmente, su madre no trabaja. No cuentan con familia cercana de apoyo.

Continuando con la evaluación psicopedagógica las pruebas que se llevaron a cabo son las siguientes:

- Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV).
- Batería de Valoración de los procesos lectores revisada (PROLEC-R).
- Batería de Valoración de los procesos de escritura (PROESC).
- Valoración de aprendizajes matemáticos.
- Análisis de documentación existente (informe psicopedagógico, dictamen de escolarización, informes expediente, etc.).

Los resultados de aplicación de la escala de inteligencia nos indican que la capacidad intelectual de C. está en la zona baja (C.I. 85) según WISC-IV. Existen diferencias significativas entre los distintos índices, por ejemplo en puntos fuertes personales destaca en cubos y como puntos débiles: semejanzas, dígitos, conceptos, claves, vocabulario, letras, números, matrices, comprensión y búsqueda de símbolos.

El funcionamiento intelectual general es bajo, encontrándose dificultades en aspectos relacionados con la comprensión verbal, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. C. procesa y elabora mejor la información que se le transmite de forma gráfica y/o visual, lo que se tiene en cuenta en la programación.

El alumno presenta mayores dificultades en el ámbito del lenguaje oral tanto a nivel expresivo como comprensivo, puntuando muy bajo en comprensión visual, asociación auditiva, asociación visual, expresión verbal, integración gramatical, integración auditiva y memoria secuencial visomotora.

De esta manera, se encuentran dificultades en la adquisición de los elementos relacionados con la lectoescritura, en la discriminación de fonemas, en la expresión

gráfica de dibujos y en el mantenimiento de la atención. Además, presenta un grave desfase en lenguaje escrito respecto a edad y grupo de referencia.

En vista de las nuevas necesidades que se detectaron en 2º de Educación Primaria se le realizó otra evaluación psicopedagógica, en la que el profesorado se basa para la realización de la adaptación curricular, junto con la realización de la evaluación inicial. Actualmente, C. se encuentra repitiendo este curso escolar.

Desde que se valoró que C. presenta necesidades educativas específicas ha sido atendido desde la medida de apoyo en grupo ordinario, refuerzo educativo individualizado o en pequeño grupo en el aula de apoyo; y con el programa de adaptación curricular por parte de la maestra de Pedagogía Terapéutica y la maestra de Audición y Lenguaje.

Sus avances no se producen de acuerdo con el curso de referencia y se ha visto durante su escolarización en 2º de Educación Primaria un retroceso en sus aprendizajes. Su nivel actual de competencia curricular se sitúa en el primer nivel de Educación Primaria, por lo que necesita de una adaptación significativa basada en los mínimos de Primer Nivel. Por tanto, C. cuenta con adaptación significativa en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales desde 1º de Educación Primaria.

A partir de las necesidades se plantea la intervención educativa. Puesto que sus necesidades educativas se observan fundamentalmente en el área de lenguaje, se prioriza el trabajo en esta área.

4.4. Adaptación curricular: objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje

Dentro del contexto educativo y curricular, es necesario tener en cuenta el currículum de la Comunidad Autónoma pertinente, en este caso la Comunidad de Madrid, puesto que es en esta Comunidad donde se desarrolla la intervención educativa. Por tanto,

conviene hacer referencia al currículum y al marco legislativo actual, la *Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 9 de Diciembre* que ratifica a la *LOE, Ley Orgánica de Educación, Ley 2/2006 de 3 de Mayo*. Y por ende, el *Decreto 89/2014, de 24 de julio*, el cual se basa en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero*, por el que se establece el currículum básico de Educación Primaria.

También conviene señalar las siguientes bases normativas dado que son necesarias en la elaboración de la propuesta práctica:

- ✚ *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria.
- ✚ *Orden 3622/2014, de 3 de diciembre*, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, que regula determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.
- ✚ *Orden 1493/2015, de 22 de mayo*, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, que regula la evaluación y promoción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.
- ✚ *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril*, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así, los objetivos del área de Lengua presentes en la adaptación curricular del alumno son los extraídos del currículum de Educación Primaria del *Decreto 89/2014*.

La actual Ley Educativa, la LOMCE, indica que las adaptaciones curriculares se realizarán en base al nivel de competencia curricular del alumno, centrado en un curso determinado. De esta manera, en la adaptación curricular de C. se han incluido todos los objetivos del 1º curso de Educación Primaria. Los objetivos de la adaptación curricular son los trabajados de forma globalizada durante el curso escolar por todos los maestros que trabajan con C. y de forma específica en la clase de Lengua.

Primer curso

Comunicación oral: hablar y escuchar

Utilización adecuada del lenguaje: Ampliación del vocabulario.

1. Utiliza el lenguaje y la entonación adecuados para comunicarse: hacer peticiones, agradecer una ayuda, formular deseos, hacer una sugerencia, manifestar una queja, expresar alegría o tristeza, saludar o despedirse, etcétera.
2. Se expresa de manera correcta y pronuncia los sonidos y las palabras con claridad y entonación, respetando la estructura de las oraciones y formando correctamente las preguntas.
3. Conoce y emplea correctamente formas de saludo y cortesía.
4. Expone la situación de objetos, lugares o personas, utilizando conceptos básicos: izquierda/derecha, arriba/abajo, dentro/fuera, lejano/cercano.
5. Participa en conversaciones expresándose con claridad y respetando los turnos de palabra.

Expresión de textos orales de distintos tipos: descripciones, relatos e informaciones. Memorización y recitación de textos breves en prosa o en verso.

6. Describe imágenes e ilustraciones: fotografías, etcétera.
7. Narra, siguiendo un orden cronológico, cuentos, experiencias vividas y anécdotas personales, utilizando correctamente los tiempos verbales (pasado, presente y futuro).
8. Expone en público brevemente hechos y experiencias personales anunciando de qué se va a hablar antes de comenzar la exposición.
9. Reformula con palabras propias las instrucciones recibidas.
10. Utiliza expresiones temporales (antes, luego y después) para ordenar rutinas y acciones que se desarrollan a lo largo del tiempo.
11. Recita versos, adivinanzas, poemas sencillos, tras haberlos memorizado, cuidando la respiración y sin cometer errores.
12. Escucha la lectura de obras cortas de literatura infantil en prosa y en verso.
13. Comprende el sentido global de mensajes orales de la vida cotidiana.

Comunicación escrita: leer

El abecedario. La relación de los sonidos con su escritura.

14. Conoce el nombre de las letras, el orden alfabético y la correspondencia entre los fonemas y las grafías.
15. Conoce la correspondencia entre mayúsculas y minúsculas tanto de imprenta como cursivas.

Lectura comprensiva de textos breves.

16. Lee con seguridad las palabras de uso frecuente.
17. Lee textos breves en voz alta con pronuncia clara y fluidez adecuada, respetando los signos de puntuación: punto, coma, signo de admiración y de interrogación.
18. Cuenta, una vez leído, el argumento en su cuento, explicando dónde y cuándo ocurren los hechos de la narración.
19. Asocia la información que dan las ilustraciones con el contenido del texto.
20. Sigue instrucciones sencillas dadas por escrito.

Comunicación escrita: escribir

Los sonidos y su escritura. Letras, sílabas y palabras. Producción de textos sencillos cuidando la caligrafía.

21. Diferencia las letras y las sílabas que componen las palabras.
22. Escribe sin errores el dictado sílabas, palabras y frases cortas cuyos grafías han sido enseñadas previamente.
23. Realiza cenefas combinando texto e imagen.
24. Copia textos muy cortos con caligrafía legible, palabra a palabra, sobre papel pasado, respetando tildes, espacios entre palabras, signos de puntuación y mayúsculas.
25. Cuida la presentación de los trabajos personales y los instrumentos con los que se trabajan.

Ilustración 3. Currículo Educación Primaria.

Fuente: Decreto 89/2014.

A partir de los objetivos generales y en base al nivel de competencia curricular y a las necesidades extraídas, se redactan para esta propuesta de intervención los objetivos específicos. Estos objetivos específicos son parte de los objetivos establecidos para el aula de Pedagogía Terapéutica.

Como podemos ver en la siguiente tabla, a partir de los objetivos generales se establecen los objetivos específicos, contenidos, competencias clave y estándares de aprendizaje evaluables en la intervención educativa. Dichos objetivos, aparecen en las distintas sesiones de intervención, de forma que se trabajan de manera paulatina todos los contenidos previstos.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS PT	CONTENIDOS	CCL	ESTANDARES DE APRENDIZAJE
<p>Conoce el nombre de las letras, el orden alfabético y la correspondencia entre los fonemas y las grafías. <i>Bloque II. Comunicación escrita. Leer.</i></p>	<p>Asociar grafía y fonema. SIMPLIFICADO</p>	<p>Conocimiento de las grafías y los fonemas, y su asociación.</p>	<p>CCLI CAA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asocia el fonema y la grafía de las letras D, S, P, Q, T, M, G, Z en mayúscula. ▪ Asocia el fonema y la grafía de las letras d, s, p, q, t, m, g, z, c, b, k, j, f, en minúscula.
<p>Se expresa de manera correcta: pronuncia los sonidos y las palabras con corrección y claridad, respeta la estructura de las oraciones y formula correctamente las preguntas. <i>Bloque I: Comunicación Oral: hablar y escuchar.</i></p>	<p>Mejorar la articulación de los fonemas. SIMPLIFICADO</p>	<p>Articulación de los fonemas.</p>	<p>CCLI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es capaz de repetir el sonido fonético. ▪ Es capaz de encontrar una palabra que contenga el sonido fonético. ▪ Es capaz de discriminar los fonemas D, S, P, Q, T, M, G, Z ▪ Es capaz de discriminar los fonemas c, q, k, g, j. ▪ Articula correctamente los fonemas d, s, p, q, t, m, g, z, c, b, k, j, f.
<p>Copia textos muy cortos con caligrafía legible, palabra a palabra, sobre papel pautado, respetando tildes, espacios entre palabras, signos de puntuación y mayúsculas. <i>Bloque III: Comunicación</i></p>	<p>Mejorar la escritura de las grafías. SIMPLIFICADO</p>	<p>Escritura de las grafías.</p>	<p>CCLI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza correctamente las grafías g, q y k. ▪ Escribe correctamente las grafías de las letras en minúscula.

<i>escrita. Escribir.</i>				
Copia textos muy cortos con caligrafía legible, palabra a palabra, sobre papel pautado, respetando tildes, espacios entre palabras, signos de puntuación y mayúsculas. <i>Bloque III: Comunicación escrita. Escribir.</i>	Seguir un trazo y direccionalidad adecuados. SIMPLIFICADO	Trazo y direccionalidad adecuados.	CAA CCLI CSIEE	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de seguir la direccionalidad de la letra indicada.
Lee con seguridad las palabras de uso frecuente. <i>Bloque II: Comunicación escrita. Leer.</i>	Ser capaz de leer trabadas. SIMPLIFICADO	Lectura de sílabas trabadas.	CCLI	<ul style="list-style-type: none"> Lee palabras con dos consonantes juntas: -br-, -tr-, -dr-.
Diferencia las letras y las sílabas que componen las palabras. <i>Bloque III: Comunicación escrita. Escribir.</i>	Ser capaz de escribir trabadas. MATIZADO	Escritura de sílabas trabadas.	CCLI	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de escribir palabras que contengan: -br-, -dr-, -tr-.
Escribe sin errores al dictado sílabas, palabras y frases cortas cuyas grafías han sido estudiadas previamente. <i>Bloque III: Comunicación escrita. Escribir.</i>	Escribir oraciones sencillas. MODIFICADO	Escritura de oraciones sencillas.	CCLI	<ul style="list-style-type: none"> Escribe oraciones de sujeto, verbo y complemento de un tema de su interés.
Narra, siguiendo un orden cronológico, cuentos, experiencias vividas y anécdotas personales, utilizando correctamente los	Narrar experiencias vividas siguiendo	Narración de experiencias siguiendo una	CCLI CAA CSIEE	<ul style="list-style-type: none"> Incorpora estructuras temporales en su discurso. Narra experiencias vividas siguiendo una

tiempos verbales (presente, pasado, futuro). <i>Bloque I: Comunicación Oral: Hablar y escuchar.</i>	una estructura temporal. MODIFICADO	estructura temporal (ayer, hoy, mañana, tarde, noche, día...).		estructura temporal coherente.
Expone en público brevemente, hechos y experiencias personales anunciando de qué se va a hablar antes de comenzar la exposición. <i>Bloque I: Comunicación oral: Hablar y escuchar.</i>	Mejorar la estructura y expresión oral. MODIFICADO	Estructuración y expresión oral.	CCLI CAA CSIEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza estructuras oracionales correctamente. ▪ Utiliza estructuras oracionales (sujeto, verbo y complemento) de creciente dificultad.
Comprende el sentido global de mensajes orales de la vida cotidiana. <i>Bloque I: Comunicación Oral: Hablar y escuchar.</i>	Aumentar el vocabulario acorde a su edad. SIMPLIFICADO	Vocabulario acorde a su edad (escuela, casa, objetos).	CCLI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las palabras que representan la imagen. ▪ Es capaz de utilizar vocabulario variado. ▪ Es capaz de incorporar y utilizar vocabulario visto en anteriores sesiones.

Competencias Clave

CCLI: Competencia en comunicación lingüística.

CMAT: Competencia matemática.

CD: Competencia digital.

CSYC: Competencias sociales y cívicas.

CAA: Competencia en aprender a aprender.

CSIEE: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

CCEC: Conciencia y expresiones culturales.

Tabla 4. Objetivos intervención educativa.

Fuente: Elaboración propia.

4.5. Desarrollo de la propuesta de intervención educativa

La intervención planteada consta de catorce sesiones de treinta minutos de duración. Estas sesiones parten de la evaluación inicial, evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización, adaptación curricular y un trabajo previo realizado durante el primer trimestre en el que se ha evaluado su nivel de competencia curricular. Así, esta propuesta se realiza durante los meses de Marzo y Abril, correspondientes al 2º trimestre e inicio del 3º trimestre.

4.5.1. Metodología y diseño del proceso

A partir de los datos recogidos y las necesidades detectadas se ha diseñado dicha propuesta práctica. Esta propuesta parte de las dificultades que C. encuentra en la escritura y la lectura, pero también se trabajan de forma transversal la atención, permanencia en la tarea, impulsividad y autonomía. Para ello, se establecen los objetivos específicos mostrados en el apartado anterior, objetivos que van a ser desarrollados con material Montessori y siguiendo dicho método. De esta manera y para que así quede reflejado, en el apartado presentación incluido en cada sesión, se indica cómo se debe presentar el material que corresponde; dado que la presentación del material es un aspecto importante de la pedagogía Montessori.

A este respecto, se presenta una tabla que recoge todos los materiales utilizados en la propuesta práctica.

MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Letras de lija, mayúsculas y minúsculas. - Bandeja de arena. - Letras minúsculas. - Plastilina de colores. - Juego de sonidos. - Alfabeto móvil. - Imágenes del contexto escolar. - Tarjetas de temas de interés. - Caja de secretos. - Tarjetas de lectura. - Juego de parejas. - Tarjeta de órdenes. - Tarjetas palabras compuestas. - Bolsa misteriosa.

Tabla 5. Material de las sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha indicado, el alumno no conoce el material que se presenta en las sesiones, por lo cual se muestra un material por sesión. Todas las presentaciones de los materiales están basadas en las presentaciones de la pedagogía Montessori. Sin embargo, pueden diferir en ciertos aspectos puesto que resulta imposible repetir patrones exactamente iguales.

A este respecto, se ha intentado respetar el orden en el que Montessori ideó el material para el aprendizaje de la lectoescritura. De este modo, la presentación de las letras de lija es el primer material que se introduce, pero no así la caja de arena, la cual fue diseñada con posterioridad. Así, se combina el orden de la pedagogía Montessori con nuevas actualizaciones basadas en la misma y que nos sirven para cubrir las necesidades de C. y potenciar su motivación en el aprendizaje.

De esta forma, material como las letras de lija, imágenes para hablar, caja de secretos, tarjetas de lectura con dificultades ortográficas, tarjetas de órdenes y bolsa misteriosa son resultado del estudio de la Dra. Montessori; y el resto del material trabajado se ha creado como consecuencia de la pedagogía Montessori y actualmente se incluye en el ambiente.

La adecuación del material a la manipulación y al movimiento, así como la correcta presentación del material han buscado promover la curiosidad de C. sobre el material y la consecución del aprendizaje.

En esta línea, se ha de tener en cuenta y evaluar de forma constante en la presentación del material aspectos como la entonación de expectación; el tono de voz, suave para centrar su atención; la mirada al alumno y al material de manera intercalada; los movimientos, lentos para que retenga la información; y la espera, “primero déjame que te enseñe como se usa este material y después podrás usarlo tú”. Resulta especialmente relevante el tipo de oraciones que se utilizan para captar su atención: “Ven que te voy a enseñar un material nuevo...”, “¿Has visto esto?, ¿qué crees que podrá ser?, ¿para qué puede servir?”. Así, se pretende ir desarrollando en C. una mente razonadora favorecedora de su aprendizaje y desarrollo.

Además, las sesiones están planteadas siguiendo una rutina diaria que propicia la atención, concentración y motivación del alumno.

Esta rutina se realiza al inicio de las sesiones. Se selecciona la fecha del día correspondiente con el objetivo de establecer una estructuración temporal. A continuación establecemos una conversación sobre lo que hemos hecho los días anteriores. Normalmente se realizan preguntas y se centra el foco de conversación puesto que C. está aprendiendo a utilizar un lenguaje ordenado y estructurado. Estas rutinas se realizan todos los días al entrar en el aula. Una vez efectuadas, se procede a la sesión programada.

A este respecto, me gustaría indicar que aunque la sesión está planteada para un alumno en concreto, las sesiones se llevan a cabo con cuatro alumnos. Sin embargo, presentan niveles de competencia curricular distintos, razón por la cual esta propuesta de

intervención se realiza para un solo alumno. Los compañeros de C. realizan otras actividades diseñadas de acuerdo a su nivel de aprendizaje.

Por otro lado, aunque durante las sesiones se trabaja de forma transversal la lectura, el lenguaje escrito y el lenguaje hablado, cada sesión está dedicada a una de estas áreas en concreto y así se refleja en los objetivos.

Tal y como se puede observar, las tres primeras sesiones se centran en el desarrollo del lenguaje escrito, en concreto en la asociación fonema-grafía y su correcta discriminación. Se parte de este punto para seguir avanzando conforme se vayan adquiriendo y consolidando los aprendizajes dado que el alumno presenta dificultades en este ámbito; y es este el punto de partida sobre el que ampliar vocabulario, escribir correctamente oraciones, leer sin dificultades o narrar y expresarse oralmente.

Por tanto, las tres primeras sesiones se desarrollan en torno al lenguaje escrito, para posteriormente incluir el lenguaje hablado y simultanear ambas. A partir de la octava sesión se introduce directamente la lectura, una vez que se han superado los objetivos marcados en el lenguaje escrito y el lenguaje hablado. Así, se trabaja de forma directa la lectura durante cuatro sesiones, para finalmente en la sesión doce y trece conjugar la lectura, lenguaje escrito y lenguaje hablado.

Si en el desarrollo y evaluación de las sesiones se observa que no se han superado los objetivos evaluados a partir de los estándares de aprendizaje, se reelaborarán para facilitar el proceso de aprendizaje.

4.5.2. Temporalización

1ª SESIÓN – 2 de Marzo	2ª SESIÓN – 7 de Marzo	3ª SESIÓN – 9 de Marzo	4ª SESIÓN – 14 de Marzo
Presentación letras mayúscula y minúscula. Lenguaje escrito.	Letras con plastilina. Lenguaje escrito.	Juego de sonidos y alfabeto móvil. Lenguaje escrito.	Conversación y enriquecimiento del vocabulario Lenguaje hablado.
5ª SESIÓN - 16 de Marzo	6ª SESIÓN – 30 de Marzo	7ª SESIÓN – 4 de Abril	8ª SESIÓN – 6 de Abril
Material escogido libremente a partir del ya presentado.	Contar historias y enriquecimiento del vocabulario. Lenguaje hablado.	Caja de secretos. Lenguaje escrito.	Lectura fonética.
9ª SESIÓN – 11 de Abril	10ª SESIÓN - 13 de Abril	11ª SESIÓN- 18 de Abril	12ª SESIÓN – 20 de Abril
Lectura con dificultades ortográficas.	Tarjetas de órdenes. Lectura.	Pareo palabras compuestas. Lectura.	Bolsa misteriosa. Lenguaje escrito y hablado.
13ª SESIÓN – 25 de Abril	14ª SESIÓN – 27 de Abril		
Contar historias y escribirlas. Lenguaje escrito y hablado.	Material escogido libremente a partir del ya presentado.		

4.5.3. Dinámica y análisis del desarrollo de las sesiones

1ª SESIÓN. *Presentación letras mayúsculas y minúscula*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Seguir un trazo y direccionalidad adecuados.	<ul style="list-style-type: none">- Letras de lija, mayúsculas y minúsculas: letras mayúscula rosa con relieve sobre fondo negro. Letras minúsculas rojas con relieve sobre fondo azul.- Bandeja de arena.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presenta la letra seleccionada por el maestro junto con el sonido fonético.- Se repasa tres veces con el dedo la direccionalidad de la letra. Cada una de estas veces se asocia el sonido fonético.- Se le pide que realice tres veces con el dedo la direccionalidad de la letra, junto con su fonema.- Se muestra una palabra que contenga el fonema indicado.- Se le pide que busque otra palabra con el mismo sonido.- Se realiza la direccionalidad de la letra en la bandeja de arena, al menos, en tres ocasiones. Primero lo realiza el guía, después el alumno.- Se repite la secuencia con otra letra cuyo sonido sea diferente.	

Evaluación del proceso

Se comienza la presentación con letras mayúsculas, D, S, P, Q, T, M, G, Z. Se sigue la secuencia de la presentación marcada. Sigue la direccionalidad sin dificultades. No discrimina el fonema G, lo confunde con otros sonidos (Q, K, J).

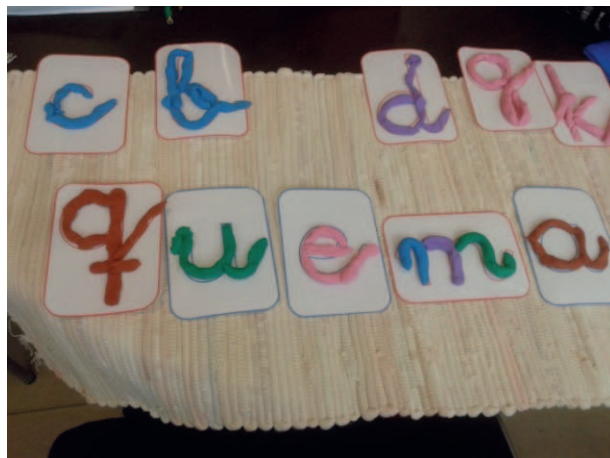
No se presenta la grafía de todas las letras mayúsculas debido a que C. aunque motivado, tiene poca permanencia en la tarea y necesita actividades cortas y secuenciadas. La actividad no conlleva dificultad añadida, es otra estrategia para que C. asiente la grafía de las letras, su direccionalidad y asocie grafía-fonema. La manipulación fomenta la capacidad de comprensión, atención, entendimiento y consolidación del alumno.

Se continúa con la presentación de las letras minúsculas, g, q, v, l, k, b, j, d, f. Sigue confundiendo los sonidos g, k, q, aunque la direccionalidad es correcta. Es necesario seguir incidiendo en estas consonantes en particular. Por tanto, se incidirá en estos fonemas en concreto en la próxima sesión.

Aspectos de mejora

Se podría secuenciar la actividad en períodos más breves de tiempo, de forma más extendida en el tiempo.

2ª SESIÓN. Letras con plastilina.



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Mejorar la escritura de las grafías.- Trazo y direccionalidad adecuados.	<ul style="list-style-type: none">- Letras minúsculas: tarjetas con las letras con grosor para rellenar.- Plastilina de colores.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presenta la letra seleccionada por el maestro, junto con su sonido fonético.- Se repasa tres veces con el dedo la direccionalidad de la letra, incluyendo su sonido fonético.- Se le pide que realice tres veces con el dedo la direccionalidad de la letra, junto con el fonema.- Se muestra una palabra que contenga el fonema indicado.- Se le pide que busque otra palabra con el mismo sonido.- Se realiza la forma de la letra con la plastilina. <p>*Al finalizar este proceso, se intenta formar una palabra con las letras realizadas.</p>	

Evaluación del proceso

En esta sesión y en vista de que ha adquirido la direccionalidad de las letras mayúsculas y es capaz de realizar su grafía sin dificultad, se centra la atención en la grafía y el fonema de algunas letras minúsculas: e, c, b, d, g, m, k, a, j, q, u. Al igual que en la sesión anterior se detecta confusión en distintas consonantes que pueden presentar sonidos parecidos: c-q, q-k, g-j. Se sigue trabajando en la próxima sesión centrada en estos sonidos consonánticos.

Este tipo de actividades le resultan motivadoras pues son manipulativas, y así lo hace saber. No hay dificultad en la tarea, lo que se pretende conseguir es que de forma visual consolide grafía-fonema.

Aspectos de mejora

Se podría mejorar la realización de esta sesión con letras con relieve.

3ª SESIÓN. *Juego de sonidos y alfabeto móvil.*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.	<ul style="list-style-type: none">- Juego de sonidos: tarjetas con las letras del abecedario en la que aparecen imágenes que contienen dichas letras. En algunas ocasiones hay imágenes “trampa”.- Alfabeto móvil: alfabeto de madera con las letras en cursiva minúscula.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presenta el juego de sonidos.- Se presenta un tira con un sonido concreto, en este caso, en el siguiente orden: b, g, j, f, q, c.- Se le dice el sonido fonético.- Se le pide que lo repita.- Se presentan las imágenes, reforzando el sonido consonántico que interesa.- Se pide que lo repita.- Elige una imagen y la escribe por utilizando las letras del alfabeto móvil.	

Evaluación del proceso

Ya ha trabajado el alfabeto móvil con anterioridad por lo que le es más fácil encontrar las letras y utilizarlas. Aunque las palabras son sencillas, hay varias palabras que desconoce e imágenes que no sabe qué son.

En todo momento, se preparan los fonemas que se van a trabajar, puesto que nos centramos en los fonemas en los que presenta confusión. Ha formado las palabras escogidas por él sin dificultad al indicar el fonema en el que se presenta la dificultad. Se seguirá trabajando la discriminación auditiva de los fonemas g-j y q-c. Así, se seguirá incidiendo de forma directa e indirecta en la discriminación auditiva de las palabras, teniendo en cuenta que ya ha asociado grafía y fonema y articula correctamente los fonemas.

Esta sesión requiere una dificultad añadida, puesto que ya se incluye nuevo vocabulario e imagen. También se le facilita la tarea al presentar la grafía que contiene la palabra, evaluando así si consolida dicho fonema. Aunque se aprecia un avance es necesario seguir incidiendo en estos fonemas de forma directa e indirecta en las próximas sesiones.

Aspectos de mejora

El material creado para esta sesión por Montessori es material tangible, lo cual suele ser más motivante para el alumno. Por falta de tiempo no se ha podido preparar, pero habría sido más interesante presentar la sesión con material real y no con imágenes.

4ª SESIÓN. Conversación y enriquecimiento del vocabulario.



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Mejorar la estructura y expresión oral.- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas de temas de interés: tarjetas con borde amarillo en la que se presenta un tema de interés del que hablar.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presentan las tarjetas vueltas y extendidas sobre la mesa.- Se le explica para qué sirven y cómo las vamos a utilizar, para entablar una conversación o hablar sobre el tema en cuestión.- Se realiza un ejemplo, se coge una tarjeta, se lee su contenido y se habla sobre el mismo.	

Evaluación del proceso

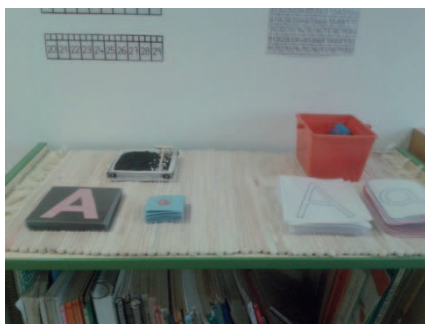
Responde a la sesión mejor de lo esperado. Es capaz de hablar de su vida con normalidad a partir de las tarjetas. Sus experiencias, en muchas ocasiones, están marcadas por conflictos familiares, ya sea con sus hermanos, con sus padres o entre sus padres. Se muestra reticente a transmitir sus sentimientos y emociones con respecto a una situación concreta. Muestra un gran afecto por los animales.

No utiliza estructuras temporales, pero sí distingue acciones pasadas recientes y de hace tiempo. Su vocabulario es básico, si hay algo que quiere expresar y no sabe cómo, trata de utilizar otras palabras para transmitir su mensaje. Su descripción del entorno, las personas y las situaciones es pobre y requiere de mayor vocabulario. Las estructuras oracionales que utiliza son básicas (sujeto+predicado+sustantivo). Por tanto, se ha de incidir en el aumento de vocabulario, mejora de estructuras oracionales e incorporación de estructuras y componentes temporales. De igual forma, procuraremos repetir vocabulario que pueda ser usado por C., y ofrecerle feedback en sus oraciones con estructuras oracionales más elaboradas.

Aspectos de mejora

Esta actividad sería enriquecedora si se realizará con más alumnos que participaran en la misma, y no de manera aislada alumno-profesor.

5ª SESIÓN. *Material escogido libremente a partir del ya presentado*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar su motivación.- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Afianzar el aprendizaje.- Mejorar la estructura y expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">- Material trabajado en las anteriores sesiones.
<p style="text-align: center;">PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">- Se presenta en la estantería los cuatro materiales trabajados en las anteriores sesiones.- Se le pide que escoja el material que más le pueda interesar.- Una vez escogido el material, se repite el proceso trabajado en la sesión pertinente.	

Evaluación del proceso

Escoge el material realizado en la anterior sesión, las tarjetas de conversación o de temas de interés. Le han motivado, por lo que pueden ser utilizadas en posteriores sesiones. Así, se ha conseguido incidir en aquellos aspectos en los que se busca mejoría. Intenta explicar muchos hechos a partir de gestos puesto que carece del vocabulario oportuno; ofrecerle en estos momentos las palabras precisas buscando su repetición favorece su interiorización y posterior uso.

Se seguirá trabajando en este ámbito dado que necesita de un mayor vocabulario y una mejor estructuración oral.

Intenta evitar hablar de algunos temas y coger otra tarjeta.

Aspectos de mejora

Si se dispusiera de mayor tiempo, resultaría adecuado para afianzar el aprendizaje y para su motivación, dejarle escoger material ya trabajado en un mayor número de sesiones.

6ª SESIÓN. Contar historias y enriquecimiento del vocabulario.



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Mejorar la estructura y expresión oral.- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Narrar experiencias vividas con una secuencia temporal.	<ul style="list-style-type: none">- Imágenes reales: gorila mamá y bebe, zoo, niños peleando, familia comiendo, amigos corriendo, piscina de verano, plaza del pueblo, etc.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presenta una imagen concreta.- Se describe la imagen a modo de ejemplo: forma, colores, características, formulación de hipótesis.- Se le pregunta si él quiere añadir algo más.- Se realizan preguntas abiertas con posibles respuestas.- Se presenta otra imagen que pueda ser de su interés.- Se le pide que la describa.- Se completa la descripción con preguntas o añadiendo aspectos no tratados con nuevo vocabulario.	

Evaluación del proceso

Comienzo con la imagen del gorila puesto que los animales le motivan. Es un gorila mamá y un bebé gorila que se abrazan. Realiza una vaga descripción señalando las principales características físicas: manos, pelo, orejas. Indica lo que le recuerdan a los humanos. Sin embargo, no establece relación entre los chimpancés y los seres humanos. No establece relación de cariño entre los dos mamíferos, señala que le abraza porque tiene frío.

La segunda imagen presentada es la plaza principal del pueblo. Le lleva a contar anécdotas sobre los toros que allí se celebran en fiestas. Son anécdotas que ya me ha contado con anterioridad y que le resultan llamativas. En todo momento habla de ellas en pasado, pero siempre son anécdotas aisladas, no existe relación temporal entre ellas. Es capaz de señalar que suceden en fiestas pero no cuál sucede antes o después. Por tanto, distingue que ha sucedido, que es pasado, pero no lo ordena en el tiempo.

La tercera imagen es la de los dos niños peleando. Observa qué ropa llevan, dónde se encuentran, en que se parecen y por qué pelean (por el balón). Abro cuestiones: ¿alguna vez te ha pasado algo parecido?, ¿y no crees que lo podrían solucionar de otra manera? A estas cuestiones es capaz de identificar situaciones de conflicto con sus hermanos y pone ejemplos recientes. Sin embargo, no es capaz de asociar causa-efecto y ver otras posibilidades distintas a las que ya conoce.

La siguiente imagen es una familia compuesta por padre, madre, hermano y hermana, con abundante comida y con aspecto feliz, imagen de una familia “idílica”. Llama la atención uno de los primeros comentarios de C: “Se están riendo del niño”. No identifica la comida que aparece, ni reconoce situaciones similares en su contexto. Lo que más le llama la atención y en lo que centra su descripción es en la comida.

Se cierra la descripción y observación con la imagen de una piscina de verano, otro elemento motivador para C. Observa y describe los elementos, cuenta a los niños y establece diferencias con la piscina de su pueblo.

El vocabulario que utiliza para la descripción y para relatar experiencias cercanas es pobre. Las estructuras oracionales suelen ser correctas, aunque comete errores de concordancia. No incorpora estructuras temporales. Se siguen presentando patrones de oraciones estructurales correctas con complementos temporales de forma indirecta para que pueda incorporar en su repertorio. Se añade vocabulario a aquel que no conoce y que intenta representar con gestos.

Aspectos de mejora

Establecer con anterioridad posibles preguntas posteriores a la descripción de las imágenes, escritas para su lectura; trabajando también así contenidos relacionados con la lectura.

7ª SESIÓN. *Caja de secretos.*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Asociar grafía y fonema.	<ul style="list-style-type: none">- Caja de secretos: caja rosa que contiene palabras escritas en papeles de diversos colores. Por un lado en minúscula, por el otro lado la misma palabra en mayúscula. Palabras con y sin dificultades ortográficas y con relación entre sí: lechuga-ensalada, paquete-envío.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presenta el material en la mesa.- Se le explica que dentro hay papeles pequeños con palabras o frases, aunque no se sabe que es lo que pone en los mismos.- Se coge uno.- Se lee en silencio.- Se vuelve a dejar.- Se le dice que puede leer tantos como quiera en silencio.- Una vez que él considere que ha acabado, se guarda la caja.- Se le pregunta si hay alguna palabra que le haya llamado la atención, si conocía todas, si hay alguna palabra que le guste y si hay relación entre las mismas.	

Evaluación del proceso

Se muestra muy expectante ante la caja y la presentación realizada. Lee las palabras en silencio al principio, aunque no puede evitar comentarme ciertas palabras que le hacen gracia, como paquete o envío. Se han escrito palabras relacionadas pero no establece conexión entre las mismas.

Lee las palabras correctamente, sin cometer errores, confundir u omitir letras. Entiende el significado de las palabras. Es necesario destacar que establece una correcta asociación grafía-fonema de las letras y sonidos que en anteriores sesiones le creaban confusión y que se han estado trabajando. Esta dificultad ha cesado y su lectura ha mejorado, y por tanto así su comprensión de palabras y la interiorización de las mismas resulta más sencillo.

Aspectos de mejora

Se podría dar continuidad a esta sesión estableciendo la relación entre las palabras y creando pequeñas frases, trabajando así también la escritura. Aunque en esta sesión he querido centrar los objetivos en la lectura y en la superación de los estándares de aprendizaje marcados, se podría haber dado esta continuidad al material.

8ª SESIÓN. *Lectura fonética.*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Lee con seguridad palabras de uso frecuente.	<ul style="list-style-type: none">- Juego de parejas: imágenes de animales con sus correspondientes palabras en mayúscula y minúscula en la misma tarjeta.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se muestran las tarjetas y se deja un tiempo para leerlas todas en voz alta.- Se explica el funcionamiento del juego: hay que encontrar su pareja (imagen-palabra) y leerla en voz alta. Si se acierta, se repite.- Se distribuyen las tarjetas en la mesa.	

Evaluación del proceso

Lee las palabras sin dificultad. Son palabras ya conocidas para él por lo que no le requieren un gran esfuerzo. Además, son palabras de animales, uno de sus centros de interés.

Ha asociado el fonema y la grafía de todas las palabras, realizando en muchos casos una lectura global. Por tanto, estos fonemas han sido discriminados y adecuadamente articulados. No se ha encontrado dificultad en las palabras con trabadas. En la próxima sesión se incorporarán otras palabras que contengan trabadas, continuando con su consolidación.

Destacar que centra la atención en la tarea y recuerda qué tarjetas han salido y en qué lugar se encuentran (buena memoria visual). En cuanto al juego, C. es competitivo y requiere de una gestión del juego y su uso lúdico. De forma constante centra la atención en el número de tarjetas que él ha conseguido. Es necesario transformar la forma de entender el juego para que disfrute plenamente del mismo.

Aspectos de mejora

Diseñar la tarjetas sobre cartulina de color, se reconoce que tarjetas son imágenes y cuáles letras.

9ª SESIÓN. *Lectura con dificultades ortográficas.*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Ser capaz de leer trabadas.	<ul style="list-style-type: none">- Serie escritura: palabras con trabadas y palabras sin trabadas con dificultades ortográficas. La sílaba con la dificultad ortográfica se encuentra en naranja.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se presenta una de las palabras con dificultad ortográfica.- Se lee en voz alta, fijándonos con atención en las letras que componen la palabra.- Se comenta la palabra leída, hablando sobre su significado, significados posibles o palabras parecidas.- Se le pide que lea una palabra.- Después de leerla, se habla sobre la palabra.	

Evaluación del proceso

Al ser palabras sueltas no se cansa demasiado y pide leer más palabras. Muestra interés por la lectura de las mismas.

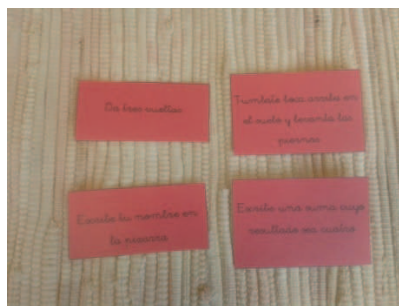
Pregunta el significado de las palabras que no conoce. Hay un gran número de palabras que desconoce a pesar de que son palabras de uso frecuente. Se incidirá en este vocabulario en las posteriores sesiones para favorecer su consolidación.

Lee todos los fonemas correctamente salvo el fonema –gu-, el cual desconoce. Seguir incidiendo en el mismo en las próximas sesiones. Con respecto a las demás palabras con dificultades ortográficas es capaz de leerlas sin dificultad. El hecho de que se muestren aisladas favorece este aspecto.

Aspectos de mejora

Se podría aprovechar esta actividad para crear frases con palabras seleccionadas y escribirlas posteriormente.

10ª SESIÓN. Tarjetas de órdenes.



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Ser capaz de leer trabadas.	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas de órdenes: tarjetas con una breve consigna sobre fondo rojo.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Antes de enseñar el material, se explica que vamos a ver unas tarjetas que nos dan órdenes. Por tanto, hemos de leer atentos y concentrados las frases que aparecen y realizar lo que digan las tarjetas.- Se enseña una tarjeta sin mostrar lo que pone.- Se lee en silencio y se muestra sorpresa.- Se lee en voz alta.- Se gestualiza.- Se pide que lo realice. <p>*Se puede presentar las tarjetas de órdenes sin leer en voz alta la consigna: se realiza la consigna y después se pide que lo adivine.</p>	

Evaluación del proceso

Articula correctamente los fonemas y los lee sin confundirse. Lee las trabadas que aparecen con mayor fluidez y soltura.

Aunque ya ha leído en otras ocasiones las palabras que aparecen, necesita preguntar o releer la palabra y oración para entender qué es lo que tiene que hacer.

Para realizar la consigna necesita leer la tarjeta al menos dos veces. Se observa falta de comprensión y falta de atención. Antes de realizar la acción, se muestra inseguro preguntando cómo ha de hacerla o si es la forma correcta. Necesita de información más pautada para su comprensión; buscando además que la letra este espaciada y separada en pequeñas oraciones.

Si aparecen consignas parecidas, en seguida señala que ésta ya ha aparecido. No detecta las diferencias que aparecen entre las consignas.

Aspectos de mejora

Se podrían incluir consignas de mayor dificultad, con más de dos órdenes.

11ª SESIÓN. Pareo palabras compuestas.



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Ser capaz de leer trabadas.	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas palabras compuestas: palabras compuestas separadas en dos tarjetas. Una de ellas contiene una imagen de apoyo.
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- Se muestra una tarjeta en la que aparece un trozo de una palabra compuesta.- Se pregunta, ¿no te parece que a esta palabra le falta algo?- Si no lo averigua se plantea, ¿no podrá ser...?- Se busca con misterio la tarjeta que falta.- Una vez motivada la actividad se muestran las tarjetas y se pide que forme palabras con las mismas.	

Evaluación del proceso

Entiende la dinámica del juego sin dificultad. No se pone ejemplo, únicamente se da la presentación marcada. Se concentra en las palabras, las lee y relee sin dificultad.

La tarea indicada le es dificultosa, dado que aunque se puede ayudar de la imagen su vocabulario es escaso. Se centra en una y busca las distintas posibilidades, pero no sigue ningún orden por lo que hay palabras que relee muchas veces y otras ninguna. No retiene lo que lee en muchas de las ocasiones.

En treinta minutos ha sido capaz de formar seis palabras compuestas. Pide más tiempo y repetir el juego en posteriores sesiones.

Aspectos de mejora

Se han presentado una gran cantidad tarjetas para formar palabras. Habría sido favorable presentar un menor número de tarjetas.

12ª SESIÓN. *Bolsa misteriosa*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar el vocabulario acorde a su edad.- Asociar grafía y fonema.- Mejorar la articulación de los fonemas.- Ser capaz de escribir trabadas.	<ul style="list-style-type: none">- Bolsa misteriosa: bolsa infantil compuesta por distintos elementos (monedero, lápiz, cuaderno, dado, piedra, etc.).
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- La bolsa se encuentra en algún lugar llamativo del aula al comienzo de la sesión.- Si ve la bolsa se le pide que espere, expectante a que llegue el momento de utilizarla. Si no ve la bolsa, se la mostramos posteriormente.- Al presentarla, se le llama en todo momento bolsa misteriosa. Se le dice que cada semana cambian los objetos que hay dentro.- “¿Miramos a ver qué hay?” Se muestra el proceso: se abre la bolsa y sin mirar se mete la mano. Se pueden tocar los objetos hasta que se escoge uno. Se escoge un objeto y antes de sacar el objeto se dice lo que se cree que es.- Se le pide que lo realice.- Si la sesión se realiza de forma individual (alumno-maestro), cada uno lo realizará dos veces. Si se realiza con más compañeros, cada uno manipulará la bolsa misteriosa únicamente una vez, dejando en ambos casos la expectación para posteriores sesiones.- Una vez sacados, observados y manipulados los objetos, se escriben las palabras correspondientes.	

Evaluación del proceso

La sesión se realiza en grupo con sus otros tres compañeros puesto que esta sesión está diseñada para varios alumnos y también puede favorecer el aprendizaje de los mismos. Después de la rutina diaria y en vista de que no se han percatado de la presencia de la bolsa, se presenta en la mesa. Con un tono de voz muy bajo se presenta el material.

A C. en particular le emociona el material y su contenido. Se muestra expectante ante lo que sus compañeros puedan sacar. Cada alumno coge un objeto y lo deja en el centro de la mesa. Una vez que todos han cogido un objeto, se guarda la bolsa. Después, pueden tocar los objetos.

Posteriormente, se les pide que escriban los objetos. No se ofrece ayuda si no que se busca que la escritura sea espontánea. C. escribe correctamente el nombre de los objetos, también aquellos que contienen una trabada: cuaderno, piedra, muñeca y monedero.

El mismo está siendo consciente de sus avances, se da cuenta de que ya no necesita preguntar qué letra es o cómo se escribe sino que ya tiene autonomía para realizarlo por sí solo. Se muestra menos reticente a la escritura y lectura y más motivado con la misma.

Aspectos de mejora

Se pueden incluir variantes o continuar la actividad, escribiendo pequeñas oraciones.

13ª SESIÓN. *Contar historias y escribirlas.*



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de leer trabadas.- Ser capaz de escribir trabadas.- Mejorar la escritura de las grafías.- Escribir oraciones sencillas.- Narrar experiencias vividas con una secuencia temporal.- Mejorar la estructura y expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas de temas de interés: tarjetas con borde amarillo en la que se presenta un tema de interés del que hablar.
PRESENTACIÓN <ul style="list-style-type: none">- Se presentan las tarjetas vueltas y extendidas sobre la mesa.- Se le explica para qué sirven y cómo las vamos a utilizar, para entablar una conversación o hablar sobre el tema en cuestión.- Se realiza un ejemplo, se coge una tarjeta, se lee su contenido y se habla sobre el mismo.- Se pide que lo realice.- Una vez vistas algunas de las tarjetas, se pide que escriba alguna historia o relato corto sobre una de las tarjetas tratadas.	

Evaluación del proceso

En esta sesión se encuentra sólo lo cual favorece el que pueda hablar sobre temas personales. Establece una temporalidad: cuando su padre vivía con ellos y cuando sus padres se divorciaron. A partir de este hecho marcado es capaz de diferenciar unos sucesos de otros en el tiempo. Se observa que esta situación familiar provoca un bloqueo interno en C. Le gusta relatar historias y disfruta con esta actividad. Sin embargo, muchas de las historias son sobre experiencias que le marcan, y en su mayoría tristes o negativas. Explica muchas cosas a través de gestos, le cuesta describir sucesos puesto que aunque su vocabulario ha aumentado, necesita de un mayor número de vocabulario.

En todas las tarjetas que lee responde al respecto una sucesión de acciones y/o acontecimientos sin mucha relación. Las acciones o sucesos pasados aparecen desconectados. No establece relaciones entre pasado-presente. Se observa falta de coherencia interna. En cambio, sí que utiliza condicionales y causales complejos que antes no era capaz de realizar: “si no hubiera existido la mamá...”. Es capaz de pensar en sucesos hipotéticos. Su sintaxis y complejidad verbal ha mejorado notablemente conforme a la misma sesión anterior, 4ª sesión. Ha establecido un orden temporal: primero, después, utilizando ésta última repetidamente.

En esta ocasión no se han presentado tantas tarjetas como en la sesión anterior con la finalidad de que se pudieran dedicar 10 minutos a la escritura de una historia en concreto. El alumno elige escribir el mejor día del año: el día en que vienen los reyes magos y le traen regalos. Aunque la escritura ha mejorado, se siguen observando omisiones y sustituciones: b-v, g-j.

A este respecto, escribe correctamente las grafías de las letras, pero sigue cometiendo errores en la escritura de trabadas. Mejora en la lectura de trabadas, apenas comete errores en su lectura. Respecto a la estructura sintáctica, ésta ha mejorado; se compone de sujeto, verbo y complemento e incorpora estructuras verbales y vocabulario elaborado. Asimismo, no se observa conciencia de las palabras en la escritura de oraciones puesto que junta y separa palabras.

14ª SESIÓN. Material escogido libremente a partir del ya presentado.



OBJETIVOS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de leer trabadas.- Ser capaz de escribir trabadas.- Mejorar la escritura de las graffías.- Escribir oraciones sencillas.- Narrar experiencias vividas con una secuencia temporal.- Mejorar la estructura y expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">- Material escogido libremente.
<p style="text-align: center;">PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">- Se presentan las tarjetas vueltas y extendidas sobre la mesa.- Se le explica para qué sirven y cómo las vamos a utilizar, para entablar una conversación o hablar sobre el tema en cuestión.- Se realiza un ejemplo, se coge una tarjeta, se lee su contenido y se habla sobre el mismo.- Se pide que lo realice.- Una vez vistas algunas de las tarjetas, se pide que escriba alguna historia o relato corto sobre una de las tarjetas tratadas.	

Evaluación del proceso

El material se encuentra a su libre disposición. Vuelve a elegir los temas de conversación realizados en la sesión anterior. También eligió este material en la sesión 5ª en la que el material se encontraba a su libre disposición. En ambas ocasiones, se había presentado el material en las sesiones anteriores.

Aunque algunas de las tarjetas se repiten, no le importa volver a hablar sobre el mismo tema, disfruta. Vuelve a preguntar que son las estaciones del año, le cuesta incorporar y entender el contenido temporal.

No se observan avances reseñables conforme a la sesión anterior. La valoración sobre los estándares de aprendizaje es similar. Correcta lectura de las oraciones y palabras. Se sigue observando una mayor temporalidad en sus oraciones y una mayor estructura sintáctica, por lo que hay una mejora en la expresión oral. En cuanto a la expresión escrita, junta y separa palabras, omite en ocasiones y sustituye.

Este último apartado, la expresión escrita, ha sido el menos trabajado en estas sesiones dado que se priorizó la asociación fonema-grafía, el aumento de vocabulario y la expresión oral, estadios anteriores a la correcta escritura de palabras.

Aspectos de mejora

Sería óptimo alternar las tarjetas para que no se repitan en tan corto período de tiempo. Si se trabajan las mismas tarjetas pero en un espacio de tiempo más separado, se puede observar mejor el progreso.

4.6. Evaluación de la intervención educativa

Una vez vistas las sesiones de intervención llevadas a cabo con C., se procede a la evaluación de las mismas.

Por un lado, se evalúa el proceso educativo, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje establecidos en la intervención educativa; pero también los estándares evaluables en la propia práctica docente.

Por otro lado, se considera oportuno valorar en la medida de lo posible la idoneidad del modelo Montessori en cuanto al material, manipulación, movimiento y metodología en relación con la intervención educativa mostrada.

4.6.1. Evaluación del proceso educativo

El *Real Decreto 126/14 de 28 de Febrero* que establece el currículo de Educación Primaria así como el *Decreto 89/14* y la *Orden 3622/14 de* la Comunidad Autónoma de Madrid, indican que la evaluación constituye un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de aprendizaje. Su finalidad principal es la adecuación del proceso de aprendizaje al progreso real del alumno. Por ello, la información que proporciona la evaluación sirve para disponer de información relevante, con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto. De esa manera, la evaluación es procesual, global, continua y formativa, revisando la programación y la intervención que llevo a cabo en estos procesos.

De esta forma, la primera sesión es, por tanto, de evaluación inicial. En ella se evalúan los cuatro primeros estándares de aprendizaje, que se seguirán evaluando en próximas sesiones.

La quinta sesión está diseñada para la consolidación del aprendizaje ya dado y para, en función de la consecución del mismo, continuar avanzando con el lenguaje hablado,

lenguaje escrito y lectura. Esta sesión supone un punto de inflexión en el que se valorará si se debe continuar avanzando en el aprendizaje o continuar incidiendo en el visto hasta el momento.

Las siguientes sesiones son de evaluación continua. Por último, la sesión 12ª, 13ª y 14ª son también de evaluación final, se evalúan los contenidos vistos y su grado de consecución.

A continuación queda establecida la consecución de los estándares de aprendizaje en los cuatro niveles de logro, indicando las sesiones en las que se evalúan dichos estándares:

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	NIVEL DE LOGRO ¹				RELACIÓN ESTÁNDARES-SESIONES
	1	2	3	4	
Asocia el fonema y la grafía de las letras D, S, P, Q, T, M, G, Z en mayúscula. <i>Bloque II.</i>				X	1ª.
Asocia el fonema y la grafía de las letras d, s, p, q, t, m, g, z, c, b, k, j, f, en minúscula. <i>Bloque II.</i>				X	1ª, 2ª, 3ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª.
Es capaz de repetir el sonido fonético. <i>Bloque I.</i>				X	1ª, 2ª, 3ª.
Es capaz de encontrar una palabra que contenga el sonido fonético. <i>Bloque I.</i>			X		1ª, 2ª.
Es capaz de discriminar los fonemas D, S, P, Q, T, M, G, Z. <i>Bloque I.</i>				X	1ª.
Es capaz de discriminar los fonemas c, q, k, g, j. <i>Bloque I.</i>				X	2ª, 3ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª.
Articula correctamente los fonemas d, s, p, q, t, m, g, z, c, b, k, j, f. <i>Bloque I.</i>				X	1ª, 2ª, 3ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª.
Realiza correctamente las grafías g, q y k. <i>Bloque III.</i>				X	2ª.

¹ 1: No conseguido. 2: Aprobado. 3: Bien. 4: Notable-Excelente

Escribe correctamente las grafías de las letras en minúscula. <i>Bloque III.</i>			X	13 ^a .
Es capaz de seguir la direccionalidad de la letra indicada. <i>Bloque III.</i>			X	1 ^a , 2 ^a .
Lee palabras con dos consonantes juntas – br-, -tr-, -dr-. <i>Bloque II.</i>			X	8 ^a , 9 ^a , 10 ^a , 11 ^a , 13 ^a .
Es capaz de escribir palabras que contengan –br-, -tr-, -dr-. <i>Bloque III.</i>			X	12 ^a , 13 ^a .
Escribe oraciones de sujeto, verbo, complemento, de su interés. <i>Bloque III.</i>			X	13 ^a
Incorpora estructuras temporales en su discurso. <i>Bloque I.</i>		X		6 ^a
Narra experiencias vividas siguiendo una estructura temporal coherente. <i>Bloque I.</i>		X		13 ^a
Utiliza estructuras oracionales correctamente. <i>Bloque I.</i>			X	4 ^a , 5 ^a , 6 ^a .
Utiliza estructuras oracionales de sujeto, verbo, complemento de creciente dificultad. <i>Bloque I.</i>			X	13 ^a .
Conoce las palabras que representen la imagen. <i>Bloque I.</i>		X		6 ^a .
Es capaz de utilizar un vocabulario variado. <i>Bloque I.</i>		X		4 ^a , 5 ^a , 6 ^o , 7 ^a , 8 ^a , 9 ^a , 10 ^a , 11 ^a , 12 ^a .
Es capaz de incorporar y utilizar vocabulario visto en anteriores sesiones. <i>Bloque I.</i>		X		4 ^a , 5 ^a , 6 ^o , 7 ^a , 8 ^a , 9 ^a , 10 ^a , 11 ^a , 12 ^a .
Es capaz de permanecer en la tarea el tiempo establecido.			X	Transversal.
Es capaz de desenvolverse en el aula y en la actividad programada con autonomía.			X	Transversal.
Es capaz de atender a la presentación de forma sostenida.			X	Transversal.
Gestiona su nivel de impulsividad en la actividad programada.			X	Transversal.

La consecución de los estándares establecidos en base a sus necesidades resulta satisfactoria. Durante las sesiones se ha observado, y así ha quedado reflejado, como C. asocia grafía-fonema y ha conseguido discriminar auditiva y visualmente los fonemas consonánticos. C. se encuentra en 2º de Educación Primaria repitiendo, con una adaptación curricular basada en los objetivos de 1º de Educación Primaria, por lo que es importante destacar que estos contenidos trabajados le han supuesto durante años una gran dificultad y frustración.

Una vez que ha conseguido interiorizar estos procesos el paso a la lectura y posteriormente a la escritura se han producido consecuentemente.

Su nivel de lectura ha aumentado considerablemente y lo más importante es que él se ha hecho consciente de ello. Lee trabadas correctamente y es capaz de leer con notable fluidez con respecto al inicio de la intervención educativa.

Por otro lado, su discurso ha mejorado. Ha enriquecido su vocabulario y es capaz de incorporarlo en su habla. Cada vez se apoya menos en los gestos y utiliza un mayor número de palabras. En cuanto a la coherencia del discurso, es capaz de elaborar oraciones correctas de más de dos verbos, con concordancia y estructura interna. Asimismo, es necesario destacar que ha incorporado estructuras temporales en su discurso, lo cual ha favorecido su propia estructuración.

Actualmente, C. es capaz de escribir correctamente la grafía de las letras, con una adecuada direccionalidad. Todavía no ha adquirido la conciencia de las palabras, y en ocasiones junta y separa palabras. Con respecto al ámbito de la escritura, es capaz de escribir pequeñas oraciones de forma espontánea, discriminando los sonidos que componen las palabras y transfiriendo éstos a su escritura.

En cuanto a los estándares de aprendizaje marcados de forma transversal en todas las sesiones, el tipo de material ha favorecido la permanencia en la tarea y la atención de C. Además, conforme él ha sido consciente de su mejoría su motivación ha aumentado, lo cual ha favorecido estos factores. Igualmente, el hecho de ofrecerle una presentación de la tarea ha incidido en la disminución de la impulsividad y el trabajo con el material de

forma tranquila y pautada. También ha favorecido su autonomía en la tarea y en el aula y ha disminuido la dependencia del adulto.

4.6.2. Evaluación de la docencia

En relación a mi papel como maestra revisaré la adecuación de la programación y de sus diferentes elementos (objetivos, contenidos, recursos, temporalización...) a las características y las necesidades educativas específicas; así como mi función en la misma.

Para ello, se han establecido los siguientes criterios:

Criterios de la práctica docente	CCL	Evaluación ²		
		C	NC	Observaciones
Las actividades han sido las adecuadas para fomentar un aprendizaje significativo.	CAA	X		
Se ha conseguido coordinación sistemática con la tutora, de cara a saber qué aspectos va a trabajar y cuales nosotros.	CAA CSIEE		X	
He adaptado las actividades a su nivel de competencia curricular.	CAA	X		
He tenido en cuenta los intereses para mejorar su motivación.	CAA	X		
He adaptado y creado recursos cercanos a sus centros de interés.	CAA	X		
He establecido los criterios, estándares, procedimientos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del alumno y comprobar el grado de aprendizaje.	CAA	X		
He tenido en cuenta su ritmo de aprendizaje.	CAA	X		

² C: Conseguido. NC: No Conseguido

Uno de los primeros aspectos que me gustaría reseñar es la coordinación con la tutora. Aunque hemos partido del nivel de competencia curricular del alumno y trabajamos en una misma línea en cuanto a contenidos y objetivos, ha faltado un refuerzo desde ambas aulas para favorecer en mayor grado la adquisición de los aprendizajes marcados en estas sesiones de intervención. Un ámbito a mejorar sería la coordinación interdisciplinar entre ambas profesionales, pudiendo haber elaborado material de forma conjunta que favoreciera la motivación de C. y el aprendizaje en las demás competencias curriculares.

Por otro lado, valorando la consecución de los aprendizajes y la predisposición hacia el aprendizaje de C., considero que he conseguido adecuar el tipo de material a sus intereses y nivel de competencia, adecuando la presentación del material cuando se ha considerado oportuno. Asimismo, una vez realizadas las sesiones he considerado aspectos de mejora sobre cómo he realizado la intervención y cómo podría optimizar el uso del material.

Por último, y una vez evaluados los estándares de aprendizaje, me cuestiono si podría haber especificado éstos en mayor medida para darles mayor concreción, lo cual habría mostrado de forma más concreta lo observado en el alumno. A este respecto, he tratado de observar todos los aspectos y factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

4.7. Evaluación de la idoneidad del modelo Montessori en el proceso de aprendizaje

Por último, dentro de la evaluación es necesario valorar la idoneidad del modelo Montessori en las sesiones de intervención realizadas. Y de esta forma también se podrá considerar si es posible el uso del modelo Montessori en el aula ordinaria y en concreto con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, llegando así a una de las premisas que planteaba en la realización de este trabajo.

Así, se va a hacer referencia a la adecuación del material, la manipulación, el movimiento, la metodología y forma de enseñanza.

4.7.1. Evaluación de la adecuación del material Montessori

Todo el material utilizado en el aula ha sido elaborado manualmente en base a las características propias del mismo.

Cada material ha sido diseñado con un objetivo particular, en este caso centrado en la adquisición de la lecto-escritura. Se ha seleccionado aquel que se ha considerado necesario para cubrir las necesidades de C., pero existe más material Montessori que envuelve el área del Lenguaje.

Igualmente, se puede observar la continuidad del material a medida que se avanza en el aprendizaje y se van adquiriendo contenidos.

En la intervención educativa realizada se ha podido constatar como C. ha adquirido los aprendizajes evaluables sin dificultad, aún cuando estos contenidos le han supuesto durante su escolarización una gran frustración y dificultad.

Por tanto, a partir de la observación y de los estándares de aprendizaje evaluados, se puede concluir que el material Montessori es aplicable y útil tanto para su uso en el aula de Pedagogía Terapéutica como para el aprendizaje de la lecto-escritura dentro de los parámetros utilizados.

4.7.2. Evaluación del uso de la manipulación y el movimiento

“Si tenemos cerebro, sentidos y órganos del movimiento, deben funcionar, deben hacerse funcionar en todas sus partes sin excluir ninguna” (Montessori, 2015, p. 131).

Esta cita sintetiza la necesidad del movimiento y la manipulación para desarrollar los sentidos y así, favorecer el aprendizaje y el conocimiento. El niño muestra mayor interés, concentración y capacidad cuando es el productor de su propio aprendizaje, cuando es él quien realiza el aprendizaje y no le es dado.

Y así se ha podido constatar en C. En el momento en el que se le ha ofrecido material tangible con una presentación que le indique cómo usarlo, su atención, permanencia y motivación ha aumentado notablemente.

A este respecto, es necesario destacar la motivación que ha despertado en C. la manipulación, el tipo de material y la forma de presentar el mismo.

De igual forma ha sucedido con el aprendizaje de la lecto-escritura. El hecho de poder manipular el material le ha dado un sentido a su propio aprendizaje.

Además, con la manipulación del material, él se ha hecho consciente de su aprendizaje al poder observarlo de forma visual.

Por último, incidir también en la necesidad del movimiento para el aprendizaje. Puesto que en la mayoría de las sesiones se ha presentado el material no se ha podido dar lugar al movimiento natural que se da en el ambiente Montessori, en la que el niño tiene la total libertad para moverse por el aula.

Por tanto, aunque con las limitaciones de esta experiencia se ha fomentado en la medida de lo posible la necesidad de moverse para observar, para descansar y también para experimentar, investigar y aprender.

4.7.3. Evaluación de la metodología y forma de enseñanza

La metodología Montessori se puede sintetizar en los tres aspectos concretos reseñados anteriormente: el ambiente, el material y el maestro. En estas sesiones de intervención no resulta oportuno valorar el ambiente puesto que no se ha diseñado conforme a las características de la pedagogía -teniendo en cuenta el movimiento y la libre disposición del material-, dado que eran unas sesiones centradas en un material con unos objetivos concretos.

En cambio, es importante considerar cómo el maestro interviene en el proceso de aprendizaje. La presentación del material es fundamental en la metodología, para que el alumno adquiera el aprendizaje y para que posteriormente tenga la libertad de utilizarlo cuando disponga.

En el caso de C., la presentación del material ha favorecido su uso y consecuentemente su aprendizaje. Así mismo, ha reducido su impulsividad ante la actividad, trabajando con detenimiento, atención y concentración.

5. Conclusiones

Una vez expuesto este trabajo de revisión teórica e intervención profesional, puedo decir que me siento satisfecha con el trabajo realizado. Estas páginas han supuesto un gran esfuerzo pero también me han aportado competencias y herramientas para mi labor educativa. La intervención educativa me ha hecho reflexionar sobre la observación sistemática y continúa del alumno, del ambiente y también de uno mismo. Del mismo modo, la forma pedagógica de acercar al alumno el aprendizaje, ofreciéndole un espacio de autonomía y descubrimiento, contribuye a mejorar mi función educativa. Así mismo, he podido utilizar material que ha resultado útil para la consecución de ciertos objetivos, teniendo en cuenta en todo momento que la manipulación y el movimiento favorecen los procesos de aprendizaje.

Es por ello, por lo que incorporo en mi función como maestra estos aspectos pedagógicos: observación sistemática, forma de presentación del aprendizaje y de estar presente en el aula, y material que favorezca la manipulación y el movimiento.

Además, el Curso de Adaptación a Grado de Educación Primaria me ha aportado competencias y contenidos de las distintas áreas de Educación Primaria: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Matemáticas, a partir de las asignaturas dadas. Además, la realización del Trabajo Fin de Grado me ha dado la oportunidad de desarrollar esta inquietud que iba creciendo, la pedagogía Montessori en el aula ordinaria con alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

A este respecto, he de decir que me he encontrado con pocos estudios que traten este ámbito. Sin embargo, la escasez de documentación me ha aportado más motivación para su realización y para seguir valorando la idoneidad de incorporar las posibilidades que ofrece el modelo Montessori en los centros ordinarios.

En esta línea, puedo decir que he cumplido los objetivos iniciales a partir de los que surge este trabajo, y es que sí he visto resultados positivos en la intervención educativa, puesto que he observado cómo C. se ha hecho responsable de su aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la motivación a partir de un material que le permite

manipular y moverse. Así, la consecución de los estándares de aprendizaje establecidos, el poder de elección y la toma de decisiones en este proceso de aprendizaje han favorecido que C. evolucione a una mente razonadora propia de la etapa evolutiva en la que se encuentra.

De esta forma, este trabajo ha sido para mí una herramienta para favorecer el aprendizaje de alumnos con necesidades educativas específicas, además de experimentar nuevas formas de hacer y desarrollar competencias para mejorar función educativa, aspectos que seguiré valorando en mi futura labor docente.

6. Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Allen, R. y Waldman, C. (2010). *High-Five Teaching, K-5: Using Green Light Strategies to Create Dynamic, Student-Focused Classrooms*. Corwin.
- Baker, A. C., y Manfredi/Pettit, L. A. (2004). *Relationships: The heart of quality care*. National Association for the Education of Young Children. Washington.
- Baumrind, D. (1989). *Child development today and tomorrow*. Jossey-Bass. San Francisco
- Castañeda, O. (2013). *Reinventando el ahora: de lo rural a lo urbano*. Revista de Educación y pensamiento. Recuperado de:
<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjLoNm22PrMAhVIwxQKHRfKBqcQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4398900.pdf&usg=AFQjCNHjdBVGozZ3CXk5gIuRahsine1cg&bvm=bv.122676328,d.d24>
- Conrad, C.F., y Serlin, R. C. (2011). *The SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. SAGE.
- Cuevas, S (2015). *Children's House Assistants*. AMI. Valencia
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (D 89/14). Decreto 89/14. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, nº 175, pp. 10-89, 2014, 25 Julio.
- Dohrmann, K. R. (2007). *Outcomes for students in a Montessori program*. Rochester, NY: Association Montessori International/USA.

- Lepper, M. R., Greene, D., y Nisbett, R. E. (1973). *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre, de Mejora de la Calidad (LOMCE). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, pp: 97858-97921, 2013, 10 Diciembre.
- Ley Orgánica de Educación, Ley 2/2006 de 3 de Mayo (LOE). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, pp. 17158-17207, 2006, 4 Mayo.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, A., et al (2006). *The early years: Evaluation Montessori Education*. *Science* 313.
- Montessori, M (1968). *El secreto de la infancia*. Ediciones Araluce.
- Montessori, M. Los cuatro planos de desarrollo (1986). *La formación del hombre*. México. Editorial Diana. Recuperado de:
<http://s187.photobucket.com/user/NAMTAadol/media/fourplanesrevised.jpg.html>
- Montessori, M. (2015). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Needham, A., Barrett, T., y Peterman, K. (2002). *A pick me up por infants' exploratory skills: Early simulated experiences reaching for objects using "sticky mittens" enhances young infants' exploratory skills*. *Infant Behavior and Development*, 25, 279-295.
- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades

intelectuales en la Comunidad de Madrid (Orden 1493/15). Orden 1493/15. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, n°140*, pp. 119-141, 2015, 15 Junio.

Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria (Orden 3622/14). Orden 3622/14. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, n° 294*, pp. 51-99, 2014, 10 Diciembre.

Orden ECD/65/2015, de 21 de Enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (OM 65/15). Orden 65/15. *Boletín Oficial del Estado, n° 25*, pp. 6986-7003, 2015, 29 Enero.

Padilla, R. (2009). *Desarrollo psicoevolutivo en niños de 6-12 años*. Granada. ISSN 1988-6047. GR 2922/2007.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Edición LAIA. Barcelona.

Pate, R. R., O'Neill, J. R., Byun, W., McIver, K. L., Dowda, M., y Brown, W. H. (2014). Physical Activity in Preschool Children: Comparison Between Montessori and Traditional Preschools. *Journal of School Health*. P.716-721.

Piaget, J. (1984). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores S.A. España.

Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (R/D 126/14). Real Decreto 126/14. *Boletín Oficial del Estado, n° 52*, pp. 19349-19420, 2014, 1 Marzo.

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales (R/D 696/95). Real Decreto 696/95. *Boletín Oficial del Estado, n° 131*, pp. 16179-16185, 1995, 2 Junio.

Snyders, G. (1971). *Pédagogie progressiste*, PUF.

Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao. Barcelona.

Vial, J. (1974). *La época contemporánea*, en DEBESSE, M. y MIALARET, G, op. cit. *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona.

Wolf, A. (2009). *Una guía para padres de familia en el aula Montessori*. Parent Children Press.

7. Anexos

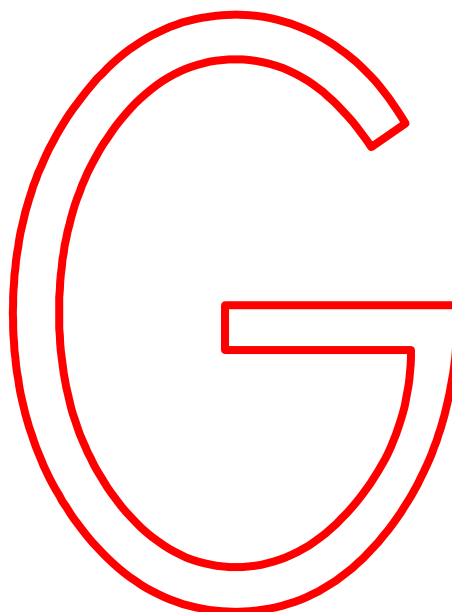
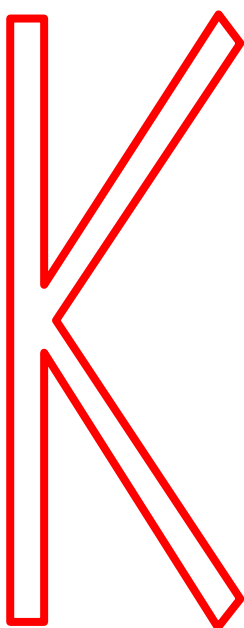
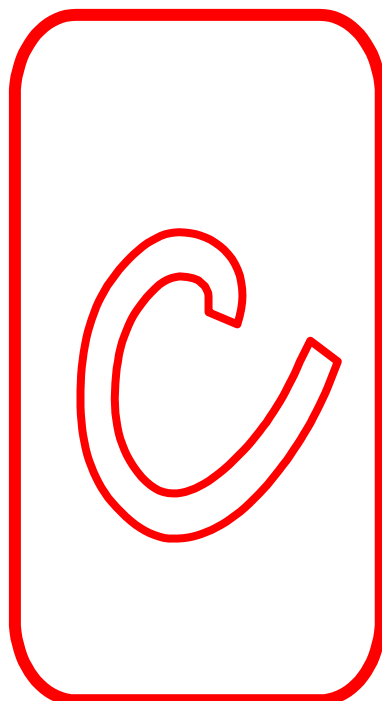
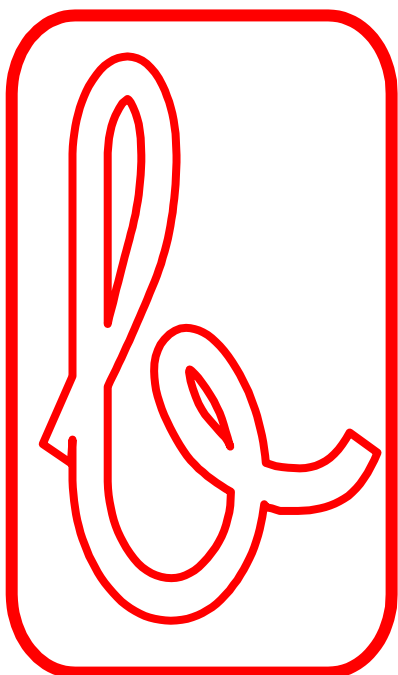
- Anexo 1. 1ª sesión.
- Anexo 2. 2ª sesión.
- Anexo 3. 3º sesión.
- Anexo 4. 6ª sesión.
- Anexo 5. 9ª sesión.
- Anexo 6. 10ª sesión.
- Anexo 7. 11ª sesión.
- Anexo 8. 13ª sesión.

ANEXO 1. 1ª SESIÓN

a b c d e f g h
i j k l m n
ñ o p q r s t
u v w x y z

ANEXO 2. 2ª SESIÓN

EJEMPLO

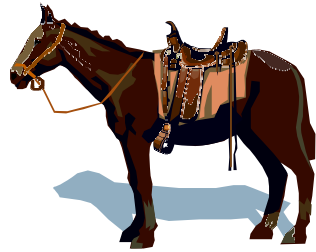


ANEXO 3. 3ª SESIÓN

EJEMPLO.

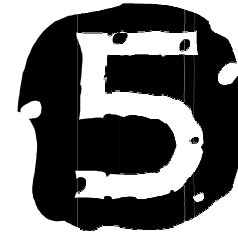
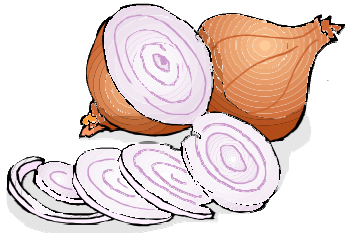
<p>b</p>		<p>B</p>
<p>b</p>		<p>B</p>

c



C

c



C

ANEXO 4. 6ª SESIÓN

EJEMPLO



ANEXO 5. 9ª SESIÓN

EJEMPLO

delfin

fiesta

elefante

fotos

estufa

teléfono

café

familia

falda

quimono

esqueleto

etiqueta

mosquito

estanque

ANEXO 6. 10ª SESIÓN

EJEMPLO

<i>Da dos saltos</i>	<i>Anda de un extremo a otro de la clase</i>
<i>Corre a la pata coja</i>	<i>Da tres vueltas</i>
<i>Anda de cuclillas 15 segundos</i>	<i>Canta los días de la semana</i>
<i>Escribe tu nombre en la pizarra</i>	<i>Pon cara triste</i>
<i>Pon cara alegre</i>	<i>Pon cara asustada</i>

ANEXO 7. 11ª SESIÓN

EJEMPLO

mapa	mundi
mata	moscas
abre	latas
para	brisas
pisa	papeles
porta	retrato
porta	lámpara
limpia	botas

ANEXO 8. 13ª SESIÓN

EJEMPLO

Mi peor amigo

Un día triste

Qué haría si tuviera 5
euros

El mejor día del año

Lo que más me gusta del
colegio

Cómo se cuida una
mascota