Opositando

Infantil Andalucía

Volumen práctico

4 de noviembre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop

Índice

1. Bloque 1: Análisis del desarrollo infantil y diseño de intervenciones ajustadas a las necesidades evolutivas . . . 1
   - 1.1 Ejercicio 1 . . . 1
   - 1.2 Ejercicio 2 . . . 9
   - 1.3 Ejercicio 3 . . . 15
   - 1.4 Ejercicio 4 . . . 19
   - 1.5 Ejercicio 5 . . . 25
   - 1.6 Ejercicio 6 . . . 30
   - 1.7 Ejercicio 7 . . . 37
   - 1.8 Ejercicio 8 . . . 43
   - 1.9 Ejercicio 9 . . . 49
   - 1.10 Ejercicio 10 . . . 57
   - 1.11 Ejercicio 11 . . . 61
   - 1.12 Ejercicio 12 . . . 68
   - 1.13 Ejercicio 13 . . . 74
2. Bloque 2: Diseño de actuaciones para el bienestar, la autonomía, la salud, la convivencia y la inclusión . . . 78
   - 2.1 Ejercicio 14 . . . 78
   - 2.2 Ejercicio 15 . . . 85
   - 2.3 Ejercicio 16 . . . 91
   - 2.4 Ejercicio 17 . . . 95
   - 2.5 Ejercicio 18 . . . 101
   - 2.6 Ejercicio 19 . . . 107
   - 2.7 Ejercicio 20 . . . 111
   - 2.8 Ejercicio 21 . . . 117
   - 2.9 Ejercicio 22 . . . 124
   - 2.10 Ejercicio 23 . . . 129
   - 2.11 Ejercicio 24 . . . 136
   - 2.12 Ejercicio 25 . . . 142
   - 2.13 Ejercicio 26 . . . 145
3. Bloque 3: Fundamentación pedagógica y diseño curricular de situaciones de aprendizaje . . . 150
   - 3.1 Ejercicio 27 . . . 150
   - 3.2 Ejercicio 28 . . . 157
   - 3.3 Ejercicio 29 . . . 163

3.4 Ejercicio 30 . . . 169
3.5 Ejercicio 31 . . . 176
3.6 Ejercicio 32 . . . 180
3.7 Ejercicio 33 . . . 188
3.8 Ejercicio 34 . . . 195
3.9 Ejercicio 35 . . . 200
3.10 Ejercicio 36 . . . 206
3.11 Ejercicio 37 . . . 212
3.12 Ejercicio 38 . . . 216
3.13 Ejercicio 39 . . . 222
4. Bloque 4: Programación, organización y evaluación de contextos educativos de aula 229
4.1 Ejercicio 40 . . . 229
4.2 Ejercicio 41 . . . 235
4.3 Ejercicio 42 . . . 242
4.4 Ejercicio 43 . . . 249
4.5 Ejercicio 44 . . . 254
4.6 Ejercicio 45 . . . 262
4.7 Ejercicio 46 . . . 269
4.8 Ejercicio 47 . . . 273
4.9 Ejercicio 48 . . . 279
4.10 Ejercicio 49 . . . 286
4.11 Ejercicio 50 . . . 293
4.12 Ejercicio 51 . . . 299
4.13 Ejercicio 52 . . . 307
5. Bloque 5: Coordinación educativa, relación con las familias y trabajo en equipo docente . . . 311
5.1 Ejercicio 53 . . . 311
5.2 Ejercicio 54 . . . 318
5.3 Ejercicio 55 . . . 326
5.4 Ejercicio 56 . . . 329
5.5 Ejercicio 57 . . . 336
5.6 Ejercicio 58 . . . 342
5.7 Ejercicio 59 . . . 347
5.8 Ejercicio 60 . . . 354
5.9 Ejercicio 61 . . . 360
5.10 Ejercicio 62 . . . 365
5.11 Ejercicio 63 . . . 370
5.12 Ejercicio 64 . . . 376
6. Bloque 6: Diseño de propuestas de comunicación, lenguaje oral, literatura infantil y alfabetización emergente . . . 381
6.1 Ejercicio 65 . . . 381
6.2 Ejercicio 66 . . . 388
6.3 Ejercicio 67 . . . 394

6.4 Ejercicio 68 . . . 398
6.5 Ejercicio 69 . . . 404
6.6 Ejercicio 70 . . . 411
6.7 Ejercicio 71 . . . 416
6.8 Ejercicio 72 . . . 421
6.9 Ejercicio 73 . . . 429
6.10 Ejercicio 74 . . . 432
6.11 Ejercicio 75 . . . 438
6.12 Ejercicio 76 . . . 445
7. Bloque 7: Diseño de experiencias de expresión artística, musical, corporal, dramática y audiovisual . . . 448
7.1 Ejercicio 77 . . . 448
7.2 Ejercicio 78 . . . 456
7.3 Ejercicio 79 . . . 463
7.4 Ejercicio 80 . . . 467
7.5 Ejercicio 81 . . . 474
7.6 Ejercicio 82 . . . 480
7.7 Ejercicio 83 . . . 484
7.8 Ejercicio 84 . . . 490
7.9 Ejercicio 85 . . . 496
7.10 Ejercicio 86 . . . 500
7.11 Ejercicio 87 . . . 506
7.12 Ejercicio 88 . . . 513
8. Bloque 8: Diseño de actividades de exploración del entorno y desarrollo del pensamiento lógico-matemático . . . 516
8.1 Ejercicio 89 . . . 516
8.2 Ejercicio 90 . . . 521
8.3 Ejercicio 91 . . . 527
8.4 Ejercicio 92 . . . 533
8.5 Ejercicio 93 . . . 537
8.6 Ejercicio 94 . . . 545
8.7 Ejercicio 95 . . . 548
8.8 Ejercicio 96 . . . 553
8.9 Ejercicio 97 . . . 560
8.10 Ejercicio 98 . . . 563
8.11 Ejercicio 99 . . . 570
8.12 Ejercicio 100 . . . 577

1. Bloque 1: Análisis del desarrollo infantil y diseño de intervenciones ajustadas a las necesidades evolutivas

1.1 Ejercicio 1

En una clase de cuatro años coinciden un niño muy verbal que monopoliza las conversaciones, una alumna recién incorporada que apenas usa el castellano y otro niño que responde con rabietas cuando no se le comprende.

- Argumenta una interpretación integrada de las necesidades comunicativas, afectivas y sociales presentes, evitando atribuciones simplistas.
- Diseña una intervención de aula que favorezca la participación de los tres sin reducir las expectativas de comunicación oral.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea una situación de aula de segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente de cuatro años, en la que confluyen tres manifestaciones diferentes: un niño con elevada competencia verbal que ocupa gran parte de los intercambios, una alumna de incorporación reciente con escaso dominio del castellano y un niño que expresa frustración mediante rabietas cuando no logra ser comprendido.

No se pide diagnosticar ni etiquetar al alumnado. Se pide realizar una **interpretación integrada** de sus necesidades comunicativas, afectivas y sociales, evitando explicaciones lineales del tipo «habla mucho porque quiere llamar la atención», «no participa porque no sabe castellano» o «tiene rabietas porque se porta mal». Después, hay que diseñar una intervención inclusiva que asegure la participación de todos y todas, manteniendo expectativas altas respecto al desarrollo de la comunicación oral.

Para resolver casos semejantes conviene relacionar los contenidos de los temas sobre desarrollo afectivo y social, lenguaje, atención a la diversidad, metodología globalizadora, organización del aula y función docente. El marco curricular es igualmente relevante: la LOMLOE sitúa la inclusión educativa, la equidad y la prevención de dificultades como principios del sistema; el Real Decreto 95/2022 y el Decreto 100/2023 establecen una Educación Infantil orientada al desarrollo integral, al bienestar emocional, a la comunicación y a la convivencia. La Orden de 30 de mayo de 2023 concreta en Andalucía una respuesta educativa ajustada a las necesidades y diferencias individuales del alumnado.

La estrategia de respuesta seguirá este recorrido:

- Analizar las conductas como indicadores situados, no como rasgos fijos de personalidad.

- Identificar la interacción entre lenguaje, regulación emocional, pertenencia al grupo y oportunidades reales de participación.
- Formular objetivos comunes y apoyos diferenciados, dentro de actividades compartidas.
- Proponer una intervención preventiva, inclusiva, cotidiana y evaluable.
- Mantener la oralidad como meta educativa, utilizando apoyos visuales, gestuales y organizativos como andamiajes, no como sustitutos permanentes de la palabra.

Paso 2: Resolución razonada

Interpretación integrada de las necesidades

El punto de partida debe ser una observación sistemática. Una misma conducta puede tener significados distintos según el momento, los interlocutores, la tarea, el nivel de ruido, la organización del grupo o la respuesta adulta. Por tanto, antes de intervenir, la maestra recogería información en rutinas, juego libre, asamblea, pequeño grupo, patio y encuentros con la familia. Interesaría conocer qué ocurre antes de cada conducta, cómo responde el entorno y qué consecuencias tiene esa respuesta.

El niño muy verbal puede poseer un vocabulario amplio, fluidez expresiva, iniciativa comunicativa y necesidad de compartir sus experiencias. Estas fortalezas son valiosas, pero la monopolización de la conversación también puede estar sostenida por factores relacionales: quizá ha aprendido que hablar de forma rápida y prolongada le garantiza atención, quizá le cuesta esperar turnos, interpretar señales de cierre o escuchar activamente, o quizá las estructuras de aula favorecen siempre a quien responde antes y con más palabras. No debe ser definido como «egoísta», «dominante» o «problemático». Su necesidad educativa consiste en avanzar desde el uso expansivo de la palabra hacia una **competencia comunicativa socialmente ajustada**: escuchar, esperar, preguntar, resumir lo dicho por otra persona y ceder espacio comunicativo.

La alumna recién incorporada no debe ser interpretada desde el déficit. Su escaso uso del castellano puede obedecer a un proceso normal de adquisición de una lengua adicional en un contexto nuevo. Puede comprender más de lo que expresa, utilizar gestos, observar a sus iguales, comunicarse en su lengua familiar o atravesar un posible periodo inicial de silencio. A ello se añaden las demandas afectivas de la incorporación: separación de figuras de apego, desconocimiento de normas, incertidumbre ante una lengua no dominada y necesidad de sentirse aceptada. Su necesidad no es únicamente lingüística; necesita seguridad emocional, vínculos de pertenencia, referentes estables y ocasiones reales de comunicación con sentido.

El niño que reacciona con rabietas cuando no se le comprende tampoco debe ser reducido a la etiqueta de «niño con mal comportamiento». La rabieta puede constituir una forma inmadura de comunicar frustración, impotencia, necesidad de ayuda o dificultad para tolerar que su intención no haya sido entendida. Es preciso valorar si presenta dificultades articulatorias, limitaciones de vocabulario, dificultades para organizar enunciados, poca inteligibilidad, experiencias previas de incomprensión, cansancio, sobrecarga sensorial o escasos recursos de regulación emocional. La conducta no es aceptable si daña a otras personas o materiales, pero sí es comprensible como

señal de una necesidad. La intervención debe establecer límites claros y, simultáneamente, ofrecer herramientas alternativas para reparar el fallo comunicativo.

Las tres situaciones se influyen mutuamente. Si un compañero ocupa mucho tiempo de conversación, la alumna que está aprendiendo castellano puede encontrar menos oportunidades para ensayar palabras sin presión y el niño que se siente poco comprendido puede aumentar su frustración. Si las personas adultas atienden de inmediato al niño más verbal o reaccionan exclusivamente a la rabieta, pueden reforzar involuntariamente esas dinámicas. Por ello, la necesidad central del grupo es construir una cultura de aula en la que cada niño y niña tenga derecho a ser escuchado, tiempo para expresarse, apoyo para comprender y estrategias para afrontar los malentendidos.

Esta lectura se vincula especialmente con el área de **Comunicación y representación de la realidad**, presente en el Real Decreto 95/2022 y en el currículo andaluz establecido por el Decreto 100/2023. No obstante, es una situación globalizada: afecta asimismo al área de **Crecimiento en armonía**, por su relación con la identidad, la regulación emocional, la autonomía y la convivencia.

Finalidad y objetivos de la intervención

La intervención se dirigirá al conjunto del aula y no solo a los tres menores. El objetivo es que la diversidad comunicativa se viva como una realidad ordinaria del grupo, evitando intervenciones estigmatizadoras. Se pretenden los siguientes logros:

- Participar en conversaciones respetando progresivamente turnos, escuchando y mostrando interés por las aportaciones ajenas.
- Ampliar las posibilidades de comprensión y expresión oral de todo el alumnado en contextos funcionales y significativos.
- Favorecer que la alumna recién llegada comprenda rutinas, establezca vínculos y se exprese mediante todos los recursos comunicativos disponibles, avanzando gradualmente en castellano.
- Enseñar al niño que reacciona con rabietas recursos de petición de ayuda, aclaración, espera y regulación emocional.
- Convertir la competencia verbal del niño más hablador en una fortaleza cooperativa, sin permitir que limite la participación de sus compañeros y compañeras.
- Consolidar un clima de seguridad, respeto, pertenencia y valoración de las distintas lenguas, ritmos y formas de expresión.

Medidas organizativas y preventivas

La primera decisión metodológica es reducir el predominio de la gran asamblea como único espacio de lenguaje. La asamblea sigue siendo útil, pero no garantiza por sí sola la participación equitativa: suelen intervenir más quienes poseen mayor dominio lingüístico, rapidez de respuesta o seguridad social. La maestra alternará gran grupo, pequeño grupo, parejas y propuestas de juego en rincones.

En la asamblea se establecerán pocas normas, formuladas positivamente, practicadas y acompañadas de imágenes: escuchamos a quien habla, esperamos el turno, podemos pedir ayuda y no nos reímos de quien está aprendiendo. No basta con exponerlas; deben modelarse en situaciones reales. La docente utilizará un objeto de palabra o tarjetas de turno, pero de manera flexible, para evitar que la conversación se convierta en un procedimiento rígido y poco natural.

También se incorporarán estrategias de distribución de la palabra. Por ejemplo, antes de formular una pregunta al grupo, la maestra puede dar unos segundos de espera; después invitará a comentar la respuesta con una pareja y, finalmente, recogerá aportaciones de varias personas. Este tiempo de preparación beneficia a quien está adquiriendo el castellano, a quien necesita organizar su mensaje y al alumnado menos impulsivo. Al niño muy verbal se le puede anticipar una función concreta: escuchar a dos compañeros y después comunicar una idea que hayan expresado, en lugar de intervenir repetidamente desde el inicio.

El ambiente debe ser lingüísticamente accesible. Se colocarán apoyos visuales vinculados a las rutinas reales: llegada, aseo, asamblea, rincones, recogida, patio, cuento y despedida. Se usarán fotografías del propio alumnado, pictogramas comprensibles, objetos reales y palabras escritas en castellano. Cuando sea posible y con colaboración familiar, se incorporarán saludos, nombres de objetos cotidianos o canciones breves en la lengua de origen de la alumna recién llegada. Esta medida reconoce su identidad lingüística sin exigirle que actúe como representante de toda una cultura.

Intervención directa con el niño muy verbal

La finalidad no es silenciarlo ni reducir su lenguaje, sino enseñarle a utilizarlo de manera cooperativa. Es importante evitar mensajes descalificadores como «siempre hablas demasiado» o «deja hablar a los demás», porque pueden deteriorar su autoconcepto comunicativo. Resultan más eficaces las consignas concretas: «Ahora vamos a escuchar dos ideas antes de añadir la nuestra», «haz una pregunta a tu compañera», «cuenta lo que has entendido de lo que ha dicho tu compañero» o «elige a alguien que todavía no haya hablado».

La maestra reforzará específicamente las conductas de escucha y espera. El refuerzo debe describir la acción observada: «Has esperado y has mirado a tu compañero mientras explicaba su idea; así has podido comprenderle». De este modo se hace visible que escuchar también es participar.

Puede asignársele de forma rotatoria un papel cooperativo en pequeños grupos, como responsable de recoger las ideas, entrevistador o narrador final de una producción colectiva. Estos roles no deben convertirle en ayudante permanente ni otorgarle una posición de superioridad. La clave es que aprenda que el buen comunicador no es quien más habla, sino quien consigue que todas las personas puedan comprender, expresarse y ser escuchadas.

Intervención con la alumna recién incorporada

La alumna necesita una acogida planificada. En los primeros días se le asignará una pareja de referencia, elegida por su sensibilidad y capacidad de colaboración, y se variará gradualmente para ampliar sus vínculos. La pareja no hablará por ella ni asumirá un papel de traductor

permanente; le mostrará espacios, compartirá juegos, modelará expresiones sencillas y facilitará su inclusión.

La maestra usará lenguaje claro, frases breves, ritmo pausado, gestos naturales, señalamiento de objetos y repetición contextualizada. En vez de preguntar de forma insistente «¿cómo se dice?», ofrecerá modelos funcionales: «Quieres agua. Puedes decir: agua, por favor»; «Es una pelota roja»; «Vamos a guardar los bloques». Se aceptarán inicialmente respuestas mediante mirada, gesto, señalamiento, acción, palabra aislada o mezcla de lenguas. Estas formas no rebajan las expectativas orales: constituyen apoyos transitorios que permiten comprender, participar y construir confianza para hablar.

Se crearán situaciones de comunicación auténtica y previsible: elegir un material, pedir turno en un juego, repartir utensilios, decidir entre dos opciones, contar qué necesita o participar en una canción con gestos repetitivos. El juego simbólico, los cuentos acumulativos, las canciones, las retahílas y las rutinas ofrecen repetición significativa y reducen el riesgo de exposición pública.

La relación con la familia es esencial. Se realizará una entrevista de acogida para conocer la lengua o lenguas familiares, experiencias escolares anteriores, intereses, palabras significativas, formas habituales de consuelo y posibles apoyos comunicativos. La familia recibirá mensajes claros de que mantener y desarrollar la lengua familiar favorece el vínculo, la identidad y el desarrollo lingüístico global; no se le debe recomendar abandonar su lengua de origen para acelerar artificialmente el castellano.

Intervención con el niño que responde con rabietas

La respuesta debe combinar prevención, acompañamiento emocional, límite y enseñanza explícita de alternativas. Cuando el niño intenta comunicarse, la maestra se situará a su altura, observará su gesto o acción y verificará su hipótesis sin fingir que ha entendido: «Creo que quieres el camión azul. ¿Es este?». Puede ofrecer dos opciones visuales o reales si son pertinentes. Si el mensaje sigue sin comprenderse, verbalizará el proceso: «No lo he entendido todavía, pero quiero ayudarte. Puedes señalar, enseñármelo o decirlo otra vez despacio».

Conviene enseñar y practicar, en momentos tranquilos, expresiones funcionales como «no me entiendes», «ayuda», «quiero otra cosa», «espera» o «me enfada». Estas expresiones pueden estar disponibles mediante tarjetas con imagen y palabra, pero siempre acompañadas de modelado oral. El objetivo final es que el niño recurra cada vez más a palabras, frases y estrategias conversacionales, no que dependa indefinidamente de la tarjeta.

Ante una rabieta, la prioridad inicial es la seguridad y la regulación, no exigir una explicación verbal inmediata. La adulta mantendrá un tono calmado, nombrará de manera sencilla la emoción y el límite: «Estás muy enfadado porque no te he entendido. No voy a dejar que tires los materiales. Estoy aquí; cuando tu cuerpo esté más tranquilo, buscamos cómo decirlo». Se evitarán sermones largos, negociaciones durante el pico de activación o atención excesiva que convierta la rabieta en una vía eficaz para obtener beneficios.

Una vez recuperada la calma, se reconstruirá brevemente lo ocurrido: qué quería comunicar, qué señal anticipó el enfado, qué alternativa podía usar y cómo puede reparar, si ha habido daño.

Esta revisión debe ser educativa, no punitiva. Si las dificultades de comprensión son persistentes, aparecen en distintos contextos o interfieren notablemente en su bienestar y participación, se pondrá en marcha la coordinación con la orientación educativa y, en su caso, con los profesionales especializados del centro, siempre desde una valoración contextualizada y en diálogo con la familia.

Propuesta globalizada de aula

Como concreción, puede desarrollarse una situación de aprendizaje vinculada a la creación de un **mercado o restaurante de aula**. Es una propuesta funcional porque genera necesidades reales de conversación, negociación, escucha, clasificación de objetos, juego simbólico y cooperación.

En una primera fase, el grupo explora alimentos, envases y utensilios, conversa sobre qué se necesita y elabora carteles sencillos con imágenes y palabras. La alumna recién llegada puede señalar, emparejar imagen y objeto, repetir palabras funcionales y elegir entre opciones. El niño con rabietas dispone de guiones visuales y orales para pedir productos o ayuda. El niño muy verbal participa como entrevistador o encargado de comprobar que cada integrante del grupo ha podido expresar una elección.

En una segunda fase, se dramatizan situaciones breves: pedir un producto, no entender un pedido, solicitar aclaración, esperar turno, ofrecer ayuda y resolver un desacuerdo. La maestra modela las fórmulas comunicativas y acepta aproximaciones evolutivas, reformulando sin corregir de forma humillante. Por ejemplo, si un niño dice «yo pan», puede responder: «Sí, quieres pan. Puedes decir: quiero pan, por favor».

En una tercera fase, los grupos representan la actividad ante otros compañeros. La evaluación se centra tanto en la expresión oral como en la escucha, el uso de estrategias de reparación comunicativa, la regulación emocional y la cooperación. De este modo, la oralidad se trabaja en una actividad significativa, no mediante fichas aisladas ni repeticiones descontextualizadas.

Evaluación y ajuste de la intervención

La evaluación será global, continua y formativa, coherente con el Decreto 100/2023 y la Orden de 30 de mayo de 2023. No se evaluará comparando a la alumna recién llegada con un dominio monolingüe inmediato del castellano ni se penalizarán las aproximaciones propias del proceso evolutivo. Se observará el progreso respecto a su punto de partida y las oportunidades ofrecidas por el contexto.

La maestra utilizará registros breves de observación, anotaciones anecdóticas, muestras de lenguaje en situaciones espontáneas, producciones colectivas y diálogo con la familia y el equipo educativo. Algunos indicadores útiles serían:

- El niño muy verbal espera progresivamente, escucha y formula preguntas o comentarios relacionados con lo expresado por otros.
- La alumna recién incorporada comprende rutinas, aumenta sus iniciativas comunicativas y utiliza de forma progresiva recursos orales en castellano, sin renunciar a su lengua familiar.

- El niño que presenta rabietas identifica con mayor frecuencia su necesidad, solicita ayuda o emplea estrategias alternativas antes de llegar a una reacción intensa.
- El grupo respeta las normas conversacionales, incorpora a quienes participan menos y acepta distintas formas de hablar y comprender.

Si los registros muestran que una medida no favorece la participación, se revisará. Por ejemplo, si el objeto de turno vuelve demasiado lenta la conversación, puede reservarse para momentos de mayor necesidad; si la pareja de referencia genera dependencia, se ampliarán los agrupamientos; si las rabietas persisten, se analizarán con más precisión sus desencadenantes y se coordinarán apoyos.

Paso 3: Claves para el examen

En este tipo de supuesto, una respuesta sólida no consiste en enumerar actividades atractivas. El tribunal espera que se vea una lógica profesional: observación, interpretación no estigmatizadora, objetivos, medidas inclusivas, coordinación y evaluación.

Un error frecuente es abordar cada niño por separado como si fueran tres problemas independientes. Conviene explicar que las conductas se producen dentro de una red de interacciones y que la organización del aula puede aumentar o disminuir las barreras de participación. La intervención debe ser grupal, aunque incluya apoyos individualizados.

También es un error convertir la alumna que no domina el castellano en un caso de escasa capacidad o limitar su participación a fichas visuales. Los apoyos visuales, gestuales y manipulativos son necesarios, pero deben abrir camino a la interacción oral funcional. Hay que expresar claramente que se respetan los silencios iniciales y la lengua familiar, al mismo tiempo que se crean oportunidades sostenidas para aprender castellano.

Respecto al niño con rabietas, debe evitarse tanto la permisividad como el castigo como respuesta única. La formulación adecuada une cuatro elementos: comprensión de la emoción, protección y límite, regulación compartida y enseñanza posterior de alternativas comunicativas. La rabieta no se refuerza, pero tampoco se interpreta automáticamente como mala voluntad.

En relación con el niño muy verbal, es importante no proponer que «hable menos» sin más. La respuesta profesional transforma su fortaleza en aprendizaje social: escuchar, esperar, preguntar, resumir y facilitar la voz de los demás.

La normativa debe aparecer con naturalidad y solo cuando fundamenta la propuesta. Es suficiente relacionar la respuesta con los principios de inclusión y atención a las diferencias individuales de la LOMLOE, con el carácter globalizado y comunicativo del currículo de Educación Infantil recogido en el Real Decreto 95/2022 y el Decreto 100/2023, y con la respuesta ajustada a las diferencias individuales prevista en la Orden de 30 de mayo de 2023. Acumular normas o artículos imprecisos no mejora la respuesta.

Una presentación clara en examen puede seguir esta secuencia argumentativa:

- Describir brevemente que se trata de una situación comunicativa, afectiva y social interdependiente.
- Interpretar cada conducta desde fortalezas, necesidades y contexto, sin diagnosticar.
- Establecer objetivos inclusivos para todo el grupo.
- Proponer medidas concretas de organización, lenguaje docente, agrupamientos, apoyos y regulación emocional.
- Precisar cómo se mantendrán altas expectativas de oralidad.
- Cerrar con evaluación, coordinación con familia y equipo educativo, y revisión de medidas.

Paso 4: Qué debes aprender

Para resolver supuestos de esta naturaleza debes dominar, en primer lugar, una idea esencial: la comunicación en Educación Infantil no es solo pronunciación, vocabulario o construcción de frases. Incluye intención comunicativa, comprensión, expresión verbal y no verbal, escucha, turnos, reparación de malentendidos, vínculo afectivo y pertenencia social.

Debes saber analizar una conducta con mirada evolutiva y contextual. Antes de concluir que un niño no quiere hablar, que otro es acaparador o que un tercero es conflictivo, hay que preguntarse qué capacidades muestra, qué barreras encuentra, qué desencadena la conducta, cómo responde el adulto y qué está aprendiendo el grupo a través de esa interacción.

Debes manejar el concepto de **andamiaje**: ofrecer apoyos temporales, ajustados y retirables para que el alumnado pueda realizar progresivamente aquello que todavía no consigue de manera autónoma. En este caso son andamiajes el gesto, la imagen, el modelado oral, la espera, la reformulación, las opciones limitadas, el compañero de referencia y los guiones de petición de ayuda. El apoyo es adecuado si aumenta la autonomía comunicativa y no sustituye permanentemente la voz del niño o de la niña.

Debes integrar desarrollo lingüístico y regulación emocional. Cuando un niño no logra hacerse entender, necesita aprender recursos lingüísticos, pero también reconocer la frustración, esperar, pedir ayuda y recuperar la calma. Del mismo modo, quien habla mucho no solo necesita normas de turno: necesita aprender empatía comunicativa y escucha activa.

Finalmente, debes recordar que una intervención inclusiva no rebaja expectativas. Ajustar el acceso a la comunicación no significa renunciar a la comunicación oral. Significa crear más tiempo, más seguridad, más modelos, más contextos funcionales y más apoyos para que cada niño y niña avance desde su punto de partida hacia una participación oral cada vez más rica, autónoma y socialmente competente.

1.2 Ejercicio 2

En un aula de dos años, una niña que hasta el momento participaba con normalidad ha comenzado a evitar los juegos de movimiento. Se desplaza con cautela, se muestra insegura al subir pequeños escalones y rechaza actividades que requieren equilibrio. Comprende las consignas habituales y utiliza expresiones verbales adecuadas para su edad, pero se frustra cuando no logra realizar una acción motriz a la primera. La familia comunica que en casa prefiere actividades sedentarias y suele anticiparse a sus demandas para evitar que se enfade. La tutora desea diferenciar entre una necesidad de mayor experiencia motriz y una posible dificultad que requiera observación más sistemática.

Explica qué indicadores observarías, cómo interpretarías la información recogida y qué ajustes educativos iniciales aplicarías.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea una **dificultad motriz funcional emergente** en un aula de dos años: la niña evita propuestas de movimiento, se desplaza con cautela, manifiesta inseguridad ante pequeños desniveles y tolera mal el error. Sin embargo, comprende las consignas y su comunicación verbal es adecuada para la edad. La familia aporta dos datos relevantes: predominio de experiencias sedentarias y una respuesta adulta anticipatoria que puede limitar oportunidades de autonomía, ensayo y tolerancia a la frustración.

No se pide emitir un diagnóstico clínico. La función de la tutora consiste en **observar, documentar, interpretar pedagógicamente, ajustar la respuesta educativa y, si fuese necesario, trasladar información objetiva al equipo de orientación y a los servicios sanitarios competentes a través de los cauces establecidos**. Es esencial no confundir una necesidad de mayor práctica motriz, una inseguridad emocional o una experiencia limitada con un trastorno del desarrollo.

Para resolver casos semejantes conviene seguir esta estrategia:

- Delimitar las conductas observables, evitando etiquetas como “torpe”, “miedosa” o “tiene un problema de equilibrio”.
- Recoger información sistemática en distintos momentos, espacios y tipos de actividad.
- Analizar conjuntamente las dimensiones motriz, perceptiva, afectiva, comunicativa, relacional y contextual.
- Formular hipótesis educativas provisionales, nunca conclusiones diagnósticas.
- Aplicar medidas ordinarias de inclusión y observar la evolución.
- Intensificar la coordinación con la familia y activar los apoyos del centro cuando aparezcan indicadores persistentes o de especial relevancia.

El marco curricular justifica esta intervención. El Real Decreto 95/2022 y el Decreto 100/2023, de Andalucía, sitúan el **crecimiento en armonía**, la autonomía progresiva, el conocimiento corporal, el bienestar emocional y la exploración activa del entorno como finalidades nucleares de Educación Infantil. Asimismo, la Orden de 30 de mayo de 2023 establece una evaluación global, continua y formativa, basada en la observación directa y sistemática, que debe orientar la mejora de la práctica educativa y la respuesta a las diferencias individuales.

Paso 2: Resolución razonada

Delimitación inicial de la situación

La información disponible permite identificar varias fortalezas. La niña comprende consignas habituales, utiliza lenguaje acorde con su edad y anteriormente participaba con normalidad. Por tanto, no hay datos iniciales que apunten a una dificultad global de comprensión, comunicación o participación social. También hay elementos de alerta educativa: el cambio respecto a su funcionamiento previo, la evitación de determinados retos motrices, la inseguridad en escaleras pequeñas y la baja tolerancia a la frustración.

El hecho de que la conducta sea **nueva** obliga a indagar desde cuándo ocurre, si fue repentina o gradual y si coincide con algún acontecimiento: caída, enfermedad, dolor, cambio familiar, modificación de rutinas, incorporación de un nuevo espacio o vivencia de fracaso ante una actividad. Una alteración súbita del movimiento, especialmente si se acompaña de dolor, cojera, pérdida de habilidades ya adquiridas o rechazo intenso al apoyo, requiere comunicarlo de inmediato a la familia para que consulte con los servicios sanitarios. La escuela observa y protege; no diagnostica.

Indicadores que observaría

La observación debe planificarse durante varias semanas, en situaciones naturales y también en propuestas motrices graduadas. Es conveniente registrar fecha, contexto, tarea planteada, ayuda ofrecida, respuesta de la niña, emoción expresada y resultado. Así se sustituye una impresión subjetiva por evidencias comparables.

En el plano de la **motricidad gruesa**, observaría cómo camina, corre, se detiene, gira, se agacha, se levanta del suelo, sube y baja un escalón, salva pequeños obstáculos, trepa, empuja, arrastra, transporta materiales y utiliza juguetes de patio. Importa valorar no solo si logra o no la acción, sino su calidad: estabilidad postural, coordinación, ritmo, necesidad de apoyo, uso de ambas partes del cuerpo, fatiga, rigidez, tropiezos o evitación.

Prestaría atención a indicadores de equilibrio y control postural: capacidad para mantener la posición de pie, cambios de dirección, adaptación a superficies diferentes, respuesta al desequilibrio y recuperación tras una pérdida leve de estabilidad. Debe observarse si la dificultad aparece solo ante retos nuevos o si también está presente en acciones cotidianas ya dominadas.

En relación con la **planificación motriz**, interesaría comprobar si entiende qué tiene que hacer pero no consigue organizar la secuencia de movimientos; por ejemplo, si ante un circuito sencillo se detiene, necesita que el adulto modele repetidamente la acción o abandona antes de intentarlo.

También conviene observar si mejora tras la demostración, la repetición y una ayuda física mínima. Una mejora progresiva con práctica suele apoyar la hipótesis de experiencia insuficiente o inseguridad, aunque nunca permite descartar por sí sola otras necesidades.

Respecto a la **motricidad fina y coordinación óculo-manual**, recogería información sobre encajables, construcciones, manipulación de cucharas, garabateo, páginas de cartón, trasvases o ensartados adecuados a la edad. No porque el caso describa necesariamente una dificultad fina, sino para conocer si la cautela afecta de forma global al control motor o se concentra en el movimiento corporal amplio.

En el ámbito **sensorial y perceptivo**, observaría si reacciona de forma inusual ante ruidos, movimiento, texturas, cambios de altura, luces, contacto corporal o determinadas superficies. También anotaría si parece no advertir obstáculos, calcula mal distancias o manifiesta molestias visuales o auditivas. Estos datos no permiten diagnosticar alteraciones sensoriales, pero ayudan a decidir si procede ampliar la observación y comunicarlo a la familia.

La dimensión **emocional** es central. Conviene registrar qué anticipa verbalmente ante una actividad, qué hace cuando falla, cuánto tarda en recuperar la calma, si acepta ayuda, si compara su desempeño con el de sus iguales y si su rechazo disminuye cuando no hay presión. En este supuesto, la frustración ante el primer intento sugiere que la intervención debe trabajar la persistencia, la seguridad y el valor del proceso, no únicamente la destreza física.

También observaría la **iniciativa y autonomía** en las rutinas: si intenta ponerse o quitarse prendas sencillas, recoger materiales, lavarse las manos, subir al cambiador con apoyo seguro, elegir recursos o resolver pequeñas dificultades. La conducta familiar de anticiparse a sus demandas puede estar reduciendo oportunidades de ensayo. No debe interpretarse como culpabilización de la familia, sino como un factor contextual modificable.

En el plano **social**, analizaría si evita los juegos motrices cuando participa el grupo completo, si se muestra más competente en pequeño grupo o en interacción individual con la persona adulta, y si teme la rapidez o proximidad física de otros niños y niñas. A veces el rechazo no deriva de una incapacidad motriz, sino de un entorno percibido como demasiado imprevisible o exigente.

Finalmente, recogería información de la familia mediante una entrevista breve y respetuosa: cuándo detectaron el cambio, qué actividades disfruta en casa, qué oportunidades tiene de jugar al aire libre, si ha sufrido caídas, si expresa dolor, cómo se desenvuelve en escaleras, si existen antecedentes médicos relevantes y cómo suelen responder los adultos cuando se frustra. Es necesario preguntar sin convertir la entrevista en interrogatorio ni atribuir causalidad automática a las prácticas familiares.

Interpretación pedagógica de la información

La interpretación debe basarse en la **triangulación** de fuentes: observación de la tutora, información familiar, aportaciones de otros profesionales que atienden al grupo y respuesta de la niña a los ajustes educativos. Una sola conducta aislada no permite establecer conclusiones sólidas.

Una primera hipótesis razonable sería una **necesidad de ampliación de experiencias motrices y de acompañamiento emocional** si se observa que la niña conserva habilidades ya

adquiridas, no presenta dolor ni regresión, se mueve con mayor confianza en contextos tranquilos, mejora mediante modelado y repetición, y aumenta su participación cuando las tareas se simplifican y el adulto no interviene de forma excesiva. El menor entrenamiento en casa y la anticipación adulta podrían estar limitando la práctica de la autonomía y la tolerancia a la frustración.

Una segunda hipótesis sería una **inseguridad situacional** si la evitación se concentra en actividades de altura, velocidad, equilibrio o exposición al grupo, pero no aparece en juegos de suelo, desplazamientos cotidianos o actividades motrices elegidas libremente. En este caso, el objetivo inicial es construir seguridad y control percibido, no forzar la superación inmediata del reto.

Sería preciso ampliar la observación y solicitar la valoración de los recursos especializados del centro si los indicadores son persistentes, se presentan en distintos contextos y no muestran avance pese a los ajustes. Son especialmente relevantes la pérdida de habilidades previamente adquiridas, dolor, cojera, caídas muy frecuentes, marcada asimetría corporal, rigidez o flacidez inusual, rechazo continuado a apoyar una parte del cuerpo, dificultades motrices generalizadas, fatiga desproporcionada, alteraciones sensoriales aparentes o una interferencia significativa en su bienestar, autonomía y participación.

La expresión adecuada no elimina la posibilidad de una necesidad motriz específica, pero sí indica que la comprensión verbal no parece explicar por sí misma el rechazo. Del mismo modo, la existencia de hábitos sedentarios no demuestra una causa única. En una respuesta rigurosa se emplean expresiones como "podría indicar", "conviene contrastar" o "se plantea como hipótesis", y se evitan afirmaciones diagnósticas.

Ajustes educativos iniciales

Los ajustes deben ser **inmediatos, ordinarios, inclusivos, preventivos y revisables**. No conviene esperar a tener una explicación definitiva para ofrecer una respuesta educativa de calidad. El Decreto 100/2023 y la Orden de 30 de mayo de 2023 orientan a una atención individualizada dentro de contextos inclusivos, ajustando la enseñanza a los ritmos, intereses y necesidades del alumnado.

En primer lugar, organizaría propuestas de movimiento con una progresión muy clara. Se comenzaría con acciones que la niña pueda realizar con éxito, como caminar por superficies amplias y estables, transportar objetos ligeros, pasar alrededor de conos, entrar y salir de aros grandes colocados en el suelo o subir un escalón bajo con apoyo cercano. Gradualmente se introducirían pequeños desafíos: caminos algo más estrechos, colchonetas firmes, planos inclinados suaves, obstáculos bajos o secuencias de dos acciones. El criterio no es que realice tareas cada vez más difíciles con rapidez, sino que acumule experiencias de competencia sin sentirse expuesta al fracaso.

No se la obligaría a participar ni se utilizaría la comparación con sus iguales. Decir "mira cómo lo hace tu compañero" puede incrementar la inseguridad. Es preferible ofrecer elecciones limitadas y reales: escoger entre pasar por el camino ancho o transportar una pelota, decidir si realiza una acción sola o con la tutora cerca, o repetir una actividad que ya ha logrado. La elección favorece la sensación de control y la autonomía.

El adulto emplearía una ayuda ajustada: demostraría la acción, verbalizaría pasos sencillos, ofrecería apoyo físico solo cuando fuera imprescindible y lo retiraría progresivamente. Una intervención excesiva puede confirmar en la niña la idea de que no es capaz. Por ejemplo, ante un escalón, la tutora puede situarse próxima, invitarla a apoyar un pie, esperar su iniciativa y celebrar el intento, sin levantarla automáticamente.

La retroalimentación debe centrarse en el proceso y en estrategias observables: "Has probado otra vez", "Has puesto el pie despacio y has mantenido el equilibrio", "Cuando te agarraste a la barra te sentiste más segura". Se evita tanto el elogio vacío como la corrección centrada exclusivamente en el resultado. Este enfoque desarrolla una relación más positiva con el error y disminuye la frustración.

En los momentos de mayor exigencia, organizaría inicialmente experiencias individuales o en pequeño grupo, con tiempo suficiente y escasa presión ambiental. El espacio debe ser seguro, accesible y previsible: materiales estables, superficies no deslizantes, obstáculos visibles, recorridos sencillos y supervisión próxima. La seguridad no equivale a eliminar todo reto; supone ajustar el reto para que sea asumible.

Integraría el movimiento en las rutinas cotidianas, no solo en sesiones específicas: llevar un pañuelo a una caja, recoger objetos desde distintas alturas, desplazarse para elegir un cuento, colaborar en pequeñas tareas o realizar juegos de imitación. La repetición funcional en contextos significativos favorece la consolidación motriz y evita que la niña perciba las actividades como una prueba.

Con la familia propondría una entrevista de devolución basada en fortalezas y observaciones concretas. Se explicarían los objetivos compartidos: ampliar oportunidades de movimiento seguro, permitir que la niña intente acciones por sí misma, esperar unos segundos antes de intervenir y validar la emoción sin resolver automáticamente la dificultad. Podrían sugerirse propuestas cotidianas sencillas, como paseos, parque con supervisión cercana, juegos de pelota, subir y bajar pequeños escalones acompañada o colaborar en rutinas domésticas adecuadas. No se trata de mandar "deberes", sino de acordar pautas realistas y coherentes entre hogar y escuela.

Por último, fijaría un periodo de seguimiento y revisaría los registros. Si aumenta la iniciativa, disminuye la evitación, tolera mejor el error y generaliza avances a diferentes situaciones, se mantendrán y ajustarán las medidas. Si no hay progreso, si la dificultad se intensifica o aparecen indicadores de alerta, la tutora compartirá la información objetiva con el equipo educativo y aplicará los procedimientos de coordinación y atención a las diferencias individuales del centro.

Paso 3: Claves para el examen

El error más frecuente es **diagnosticar** a partir de datos educativos limitados. Una buena respuesta distingue claramente entre observación pedagógica, hipótesis de trabajo y valoración clínica. La tutora puede detectar señales, documentarlas y coordinarse con otros profesionales, pero no afirmar que existe un trastorno concreto.

También es insuficiente responder solo con actividades psicomotrices. El supuesto exige relacionar movimiento, autonomía, emociones, contexto familiar, metodología y evaluación. La niña no necesita únicamente "practicar equilibrio": necesita experiencias de éxito, tiempo para intentar, un adulto que no invada su acción y una familia que comprenda el valor educativo de la autonomía.

Conviene evitar dos extremos. El primero es la sobreprotección, que elimina el reto y reduce oportunidades de aprendizaje. El segundo es forzar la actividad para que "se acostumbre", ignorando la emoción de inseguridad. La intervención adecuada ofrece un **reto progresivo, seguro y significativo**.

En la redacción, resulta eficaz comenzar delimitando el papel docente y afirmar que se realizará una observación sistemática. Después se desarrollan indicadores concretos, se explican hipótesis interpretativas prudentes y se proponen medidas graduadas. Terminar con coordinación familiar, seguimiento y criterios de derivación transmite dominio profesional.

No debe presentarse la información familiar como una acusación. En una oposición se valora una relación de colaboración: se reconocen las circunstancias del hogar, se escucha a la familia y se construyen pautas compartidas desde el respeto.

La normativa debe incorporarse con función real. En este caso basta con aludir al carácter global, continuo y formativo de la evaluación y a la atención inclusiva e individualizada en Educación Infantil. Acumular normas o citar artículos innecesarios resta claridad y puede generar errores.

Paso 4: Qué debes aprender

Para resolver supuestos sobre dificultades de desarrollo en Educación Infantil debes dominar la diferencia entre **detectar necesidades educativas** y **diagnosticar clínicamente**. La observación docente debe ser sistemática, contextualizada y basada en conductas visibles, no en etiquetas o impresiones generales.

Debes saber analizar una conducta motriz desde varias dimensiones: control postural, equilibrio, coordinación, planificación motriz, percepción, motricidad fina, autonomía, emoción, relación con iguales y condiciones del entorno familiar y escolar. La presencia de una dificultad en una dimensión no permite explicar automáticamente todo el caso.

Es imprescindible aprender a formular hipótesis prudentes y revisables. Una mejora con práctica, modelado, seguridad emocional y retos graduados puede orientar hacia una necesidad de experiencia o confianza; la persistencia, regresión, dolor, asimetría o afectación generalizada justifican ampliar la observación y activar la coordinación profesional.

Finalmente, debes manejar una respuesta educativa inclusiva: ajustar el entorno, graduar la dificultad, ofrecer apoyos temporales, reforzar el esfuerzo, respetar el ritmo individual, evitar comparaciones y coordinar actuaciones con la familia. En Educación Infantil, el movimiento, la autonomía y la regulación emocional se educan de forma integrada en el juego, las rutinas y las relaciones cotidianas.

Opositando

Fin de la muestra

Has visto los dos primeros ejercicios de esta relación.

La relación completa, con todos los ejercicios resueltos paso a paso, está disponible en **opositando.shop**.

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop