Opositando

Infantil Madrid

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 detección de necesidades educativas . . 1
   - 1.1 Ejercicio 1 . . . 1
   - 1.2 Ejercicio 2 . . . 8
   - 1.3 Ejercicio 3 . . . 16
   - 1.4 Ejercicio 4 . . . 20
   - 1.5 Ejercicio 5 . . . 28
   - 1.6 Ejercicio 6 . . . 32
   - 1.7 Ejercicio 7 . . . 38
   - 1.8 Ejercicio 8 . . . 43
   - 1.9 Ejercicio 9 . . . 51
   - 1.10 Ejercicio 10 . . . 59
   - 1.11 Ejercicio 11 . . . 63
   - 1.12 Ejercicio 12 . . . 68
   - 1.13 Ejercicio 13 . . . 76
2. Bloque 2: Diseño y fundamentación de programaciones, situaciones de aprendizaje e intervención didáctica . . . 80
   - 2.1 Ejercicio 14 . . . 80
   - 2.2 Ejercicio 15 . . . 88
   - 2.3 Ejercicio 16 . . . 96
   - 2.4 Ejercicio 17 . . . 102
   - 2.5 Ejercicio 18 . . . 109
   - 2.6 Ejercicio 19 . . . 117
   - 2.7 Ejercicio 20 . . . 122
   - 2.8 Ejercicio 21 . . . 128
   - 2.9 Ejercicio 22 . . . 135
   - 2.10 Ejercicio 23 . . . 141
   - 2.11 Ejercicio 24 . . . 149
   - 2.12 Ejercicio 25 . . . 155
   - 2.13 Ejercicio 26 . . . 160
3. Bloque 3: Organización de ambientes, tiempos, rutinas y recursos del aula . . . 167
   - 3.1 Ejercicio 27 . . . 167
   - 3.2 Ejercicio 28 . . . 174
   - 3.3 Ejercicio 29 . . . 178
   - 3.4 Ejercicio 30 . . . 186
   - 3.5 Ejercicio 31 . . . 194

3.6 Ejercicio 32 . . . 197
3.7 Ejercicio 33 . . . 203
3.8 Ejercicio 34 . . . 211
3.9 Ejercicio 35 . . . 215
3.10 Ejercicio 36 . . . 222
3.11 Ejercicio 37 . . . 229
3.12 Ejercicio 38 . . . 233
3.13 Ejercicio 39 . . . 239
4. Bloque 4: Acción tutorial, convivencia, coeducación y colaboración con las familias 247
4.1 Ejercicio 40 . . . 247
4.2 Ejercicio 41 . . . 252
4.3 Ejercicio 42 . . . 258
4.4 Ejercicio 43 . . . 264
4.5 Ejercicio 44 . . . 269
4.6 Ejercicio 45 . . . 276
4.7 Ejercicio 46 . . . 283
4.8 Ejercicio 47 . . . 288
4.9 Ejercicio 48 . . . 294
4.10 Ejercicio 49 . . . 300
4.11 Ejercicio 50 . . . 304
4.12 Ejercicio 51 . . . 311
4.13 Ejercicio 52 . . . 318
5. Bloque 5: Diseño de intervenciones de salud, bienestar, alimentación y seguridad infantil . . . 322
5.1 Ejercicio 53 . . . 322
5.2 Ejercicio 54 . . . 328
5.3 Ejercicio 55 . . . 335
5.4 Ejercicio 56 . . . 340
5.5 Ejercicio 57 . . . 346
5.6 Ejercicio 58 . . . 353
5.7 Ejercicio 59 . . . 357
5.8 Ejercicio 60 . . . 363
5.9 Ejercicio 61 . . . 369
5.10 Ejercicio 62 . . . 373
5.11 Ejercicio 63 . . . 379
5.12 Ejercicio 64 . . . 387
6. Bloque 6: Intervención para el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la educación literaria . . . 391
6.1 Ejercicio 65 . . . 391
6.2 Ejercicio 66 . . . 398
6.3 Ejercicio 67 . . . 404
6.4 Ejercicio 68 . . . 407
6.5 Ejercicio 69 . . . 412

6.6 Ejercicio 70 . . . 419
6.7 Ejercicio 71 . . . 424
6.8 Ejercicio 72 . . . 429
6.9 Ejercicio 73 . . . 438
6.10 Ejercicio 74 . . . 442
6.11 Ejercicio 75 . . . 447
6.12 Ejercicio 76 . . . 455
7. Bloque 7: Diseño de actividades de expresión corporal, artística, musical, dramática y audiovisual . . . 458
7.1 Ejercicio 77 . . . 458
7.2 Ejercicio 78 . . . 465
7.3 Ejercicio 79 . . . 472
7.4 Ejercicio 80 . . . 476
7.5 Ejercicio 81 . . . 483
7.6 Ejercicio 82 . . . 489
7.7 Ejercicio 83 . . . 493
7.8 Ejercicio 84 . . . 500
7.9 Ejercicio 85 . . . 508
7.10 Ejercicio 86 . . . 512
7.11 Ejercicio 87 . . . 519
7.12 Ejercicio 88 . . . 527
8. Bloque 8: Diseño de experiencias de exploración del entorno y desarrollo lógico-matemático . . . 530
8.1 Ejercicio 89 . . . 530
8.2 Ejercicio 90 . . . 535
8.3 Ejercicio 91 . . . 542
8.4 Ejercicio 92 . . . 548
8.5 Ejercicio 93 . . . 553
8.6 Ejercicio 94 . . . 560
8.7 Ejercicio 95 . . . 563
8.8 Ejercicio 96 . . . 568
8.9 Ejercicio 97 . . . 575
8.10 Ejercicio 98 . . . 578
8.11 Ejercicio 99 . . . 585
8.12 Ejercicio 100 . . . 592

1. Bloque 1: Análisis del desarrollo infantil y detección de necesidades educativas

1.1 Ejercicio 1

Un niño de tres años comprende bien las rutinas, pero apenas verbaliza en el aula y se comunica mediante gestos; en casa utiliza frases breves.

Determina una hipótesis educativa inicial, las variables que deberías contrastar y una respuesta inclusiva que evite confundir adaptación emocional con dificultad lingüística.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea una **discrepancia comunicativa según el contexto**: un niño de tres años comprende las rutinas del aula, apenas verbaliza allí y se apoya en gestos, mientras que en casa utiliza frases breves. No se pide emitir un diagnóstico clínico, sino formular una **hipótesis educativa inicial**, concretar qué información debe recogerse para contrastarla y diseñar una **respuesta inclusiva, preventiva y ajustada**.

Intervienen especialmente los contenidos de desarrollo del lenguaje, desarrollo afectivo y social, período de adaptación, observación y evaluación en Educación Infantil, colaboración con las familias e inclusión. El marco curricular relevante es el Decreto 36/2022, de la Comunidad de Madrid, que concibe la etapa como educativa, orientada al desarrollo integral y basada en experiencias significativas, bienestar emocional, comunicación y atención individualizada. La Orden 460/2023 regula, entre otros aspectos, el carácter global, continuo y formativo de la evaluación en Educación Infantil y la importancia de la observación sistemática.

La estrategia correcta consiste en no convertir un dato aislado —«no habla en el aula»— en una etiqueta. Se debe comparar el funcionamiento del niño en distintos contextos, observar la evolución temporal, analizar las demandas comunicativas del aula y conocer la información familiar. Solo después se decide si las medidas ordinarias de aula son suficientes o si procede solicitar asesoramiento especializado.

Paso 2: Resolución razonada

Delimitación del caso y lectura pedagógica de los indicadores

Los datos disponibles permiten hacer una primera lectura:

- El niño **comprende bien las rutinas**. Esto indica que, al menos en situaciones cotidianas y predecibles, parece acceder a consignas contextualizadas, anticipa secuencias y comprende claves del entorno. Es un indicador favorable de comprensión funcional, aunque no basta para concluir que toda su comprensión lingüística esté preservada.

- En el aula **usa gestos y apenas verbaliza**. Los gestos son una forma de comunicación válida y funcional; no deben considerarse automáticamente una conducta problemática. Pueden constituir un recurso transitorio de apoyo, una estrategia comunicativa preferida o una respuesta de inhibición ante una situación social exigente.
- En casa **produce frases breves**. La existencia de lenguaje oral espontáneo en otro contexto reduce la probabilidad de una ausencia generalizada de lenguaje expresivo. Sin embargo, conviene precisar qué significa «frases breves»: no es igual decir «mamá agua» de forma ocasional que utilizar de forma habitual enunciados de tres o cuatro palabras para pedir, comentar, narrar o conversar.

Por tanto, la discrepancia aula-hogar orienta inicialmente hacia una dificultad **situacional**, vinculada posiblemente a la adaptación al grupo, la inhibición comunicativa, la relación con adultos o iguales, o las condiciones comunicativas del aula. No obstante, esta interpretación es provisional: la evaluación educativa debe evitar tanto el alarmismo como la minimización.

Hipótesis educativa inicial

La hipótesis inicial más ajustada sería la siguiente:

El niño presenta competencia comunicativa oral emergente, evidenciada por el uso de frases breves en el hogar, pero en el aula reduce su verbalización y recurre preferentemente a la comunicación gestual. Esta conducta puede estar relacionada con un proceso de adaptación emocional y social al contexto escolar, con inhibición comunicativa situacional o con una menor seguridad para hablar ante adultos e iguales. Debe observarse su evolución y contrastarse si existe, además, alguna necesidad específica en lenguaje expresivo, comprensión, habla, audición o interacción social.

Esta hipótesis tiene cuatro cualidades que conviene reproducir en el examen:

- Es **descriptiva**, porque parte de conductas observables y no de etiquetas clínicas.
- Es **contextual**, porque incorpora la diferencia entre casa y aula.
- Es **abierta y contrastable**, porque plantea posibilidades que requieren recogida de evidencias.
- Es **educativa**, porque conduce a medidas de apoyo dentro de la programación ordinaria, sin esperar pasivamente ni anticipar un diagnóstico.

No sería correcto afirmar que el niño «tiene un retraso del lenguaje» únicamente porque no hable en clase. Tampoco sería adecuado concluir que «solo es tímido» y no observar con rigor. La competencia lingüística, el bienestar emocional y las condiciones de participación se influyen mutuamente y deben analizarse de manera integrada.

Variables que deben contrastarse

La contrastación ha de hacerse mediante observación sistemática en situaciones naturales, diálogo estructurado con la familia, revisión de información relevante del desarrollo y coordinación con

el equipo educativo. Conviene registrar no solo si habla o no habla, sino **cuándo, con quién, para qué y cómo se comunica**.

Variables personales y evolutivas

Debe explorarse la competencia comunicativa global del niño. Se observará si comprende consignas de complejidad creciente, vocabulario cotidiano, cuentos breves, preguntas sencillas y mensajes no acompañados de apoyos gestuales. También se analizará su expresión: repertorio léxico, combinación de palabras, inteligibilidad, intención comunicativa y uso del lenguaje para pedir, rechazar, saludar, comentar, preguntar, relatar o expresar emociones.

Es importante diferenciar entre dificultades de lenguaje y dificultades de habla. Un niño puede disponer de intención comunicativa y vocabulario suficiente, pero hablar poco porque su pronunciación es poco inteligible, porque teme no ser comprendido o porque aún está consolidando estructuras expresivas. Asimismo, se observarán las formas no verbales: mirada, atención conjunta, señalamiento, gestos convencionales, expresión facial, proximidad corporal y respuesta a las iniciativas de otros.

Debe recabarse información sobre posibles antecedentes relevantes: evolución temprana del lenguaje, hitos del desarrollo, enfermedades frecuentes, otitis recurrentes, sospechas o revisiones auditivas, sueño, cambios familiares recientes y exposición a más de una lengua. El bilingüismo o plurilingüismo no constituye por sí mismo una dificultad; exige conocer la cantidad y calidad de exposición a cada lengua, quién la utiliza, en qué contextos y cuál es la lengua de mayor seguridad para el niño.

Variables emocionales, sociales y de adaptación

Es necesario valorar el grado de bienestar del niño en la escuela. Se observará su entrada al aula, separación de figuras familiares, respuesta ante cambios de rutina, participación en juego, búsqueda de apoyo adulto y capacidad de permanecer en actividades compartidas. También se atenderá a manifestaciones de tensión o evitación: silencio persistente ante determinadas personas, rigidez corporal, llanto, retirada, bloqueo, mirada baja o rechazo a participar.

La diferencia entre hablar en casa y no hacerlo en la escuela puede estar vinculada a una adaptación todavía incompleta. A los tres años, el grupo, el ruido, las rutinas nuevas y las exigencias de autonomía pueden elevar la carga emocional. Pero la adaptación emocional no debe usarse como explicación cerrada: se analiza comprobando si, a medida que crece la confianza, aumentan la iniciativa, el juego compartido, las vocalizaciones y las palabras en contextos de baja exigencia.

También se contrastará la relación con iguales y adultos. No es igual que el niño no hable en la asamblea, pero susurre a un compañero durante el juego, que no verbalice con nadie ni siquiera en interacción individual tranquila. La primera situación apunta con mayor fuerza a una dificultad ligada a exposición grupal o demanda comunicativa; la segunda requiere una observación más intensa y una coordinación más temprana.

Variables contextuales y metodológicas

La conducta comunicativa no se explica solo por características del niño. Deben revisarse las condiciones que ofrece el aula: tamaño del grupo, nivel de ruido, duración de las asambleas, velocidad de las consignas, número de preguntas directas, turnos de palabra, presencia de apoyos visuales, oportunidades de juego simbólico y calidad de las interacciones adultas.

Se observará si habla más en pequeño grupo, en juego libre, durante rutinas de cuidado, al mirar un cuento, en el patio o con un adulto de referencia. Estas situaciones disminuyen o aumentan la presión comunicativa de forma diferente. También interesa conocer cómo responde el adulto: si espera con calma, acepta los gestos como punto de partida, modela lenguaje sin exigir repetición o, por el contrario, anticipa siempre sus necesidades y habla por él.

Un contexto demasiado directivo puede reducir la participación oral. Preguntas como «¿Cómo se llama esto?», «Dilo», «Habla más alto» o «Cuéntalo delante de todos» pueden aumentar la inhibición. En cambio, los comentarios contingentes y las expansiones lingüísticas ofrecen modelo sin convertir el habla en una prueba.

Procedimiento de recogida y análisis de información

La observación ha de planificarse durante varias semanas, evitando basarse en impresiones puntuales. Se pueden emplear registros anecdóticos breves y una lista de indicadores previamente acordada por el equipo docente. En cada registro se anotarán el contexto, los interlocutores, la actividad, la conducta verbal y no verbal, la ayuda ofrecida y la reacción del niño.

Por ejemplo, el docente puede registrar si en el rincón de cocina el niño señala un vaso y dice «agua», si responde con una palabra a una pregunta cerrada, si vocaliza al jugar con un compañero o si utiliza frases espontáneas cuando el adulto se sienta a su lado sin demandarle respuesta. Lo relevante es identificar patrones, no contabilizar palabras de modo aislado.

La entrevista con la familia debe ser respetuosa, concreta y bidireccional. Se preguntará qué expresiones utiliza en casa, con quién habla más, si conversa con familiares no convivientes, cómo se comunica en parques u otros entornos, si ha habido cambios recientes y qué estrategias facilitan su expresión. Puede solicitarse, siempre con prudencia y sin convertir a la familia en evaluadora clínica, que comparta ejemplos cotidianos o que describa situaciones en las que el niño habla con mayor soltura.

A partir de esta información se valorará la evolución. Si el niño va ampliando progresivamente sus formas de participación y verbalización en el centro, se mantendrán y ajustarán las medidas inclusivas. Si la inhibición es intensa, persistente, se produce en todos los contextos sociales fuera del hogar, limita significativamente su participación o se acompaña de indicadores de dificultad comprensiva, expresiva, auditiva o socioemocional, el tutor deberá coordinarse con el equipo de orientación y los profesionales que correspondan, conforme a la organización del centro. La familia debe ser informada y partícipe del proceso.

Respuesta inclusiva y preventiva

La respuesta debe comenzar en el aula ordinaria, ser respetuosa con el ritmo del niño y aumentar sus oportunidades reales de comunicación. La LOMLOE refuerza los principios de inclusión educativa, prevención y atención temprana de las necesidades. En coherencia con el Real Decreto

95/2022 y el Decreto 36/2022, la intervención en Infantil debe promover desarrollo integral, bienestar emocional, comunicación, juego, participación y aprendizaje significativo.

La finalidad no es conseguir que el niño «hable cuanto antes» ante todo el grupo, sino favorecer que se sienta seguro, comprendido y progresivamente competente para comunicarse de maneras cada vez más ricas.

- **Garantizar seguridad afectiva y vínculo estable.** Se asignará, cuando sea posible, un adulto de referencia que mantenga interacciones cálidas y predecibles. Se anticiparán los momentos del día con apoyos visuales y se respetará el tiempo de respuesta. La previsibilidad reduce incertidumbre y facilita la iniciativa.
- **Validar todas las formas de comunicación.** Los gestos, miradas, señalamiento, acciones, vocalizaciones y palabras deben ser recibidos como mensajes con significado. Si el niño señala una pintura, el adulto puede responder: «Quieres la pintura azul; aquí la tienes». Así se satisface su intención y se proporciona un modelo oral ampliado sin imponerle que repita.
- **Modelar y expandir el lenguaje sin presión.** Si el niño dice «más», el docente puede contestar: «Quieres más plastilina». Si señala la puerta, puede verbalizar: «Quieres salir al patio». Esta técnica, denominada expansión o reformulación, ofrece estructuras lingüísticas ajustadas al nivel de desarrollo y evita correcciones públicas o exigencias excesivas.
- **Crear situaciones comunicativas funcionales.** Se favorecerán juegos de turnos, juego simbólico, lectura dialogada, canciones con pausas previsibles, encargos sencillos, elección entre dos opciones y actividades de pequeño grupo. Las propuestas deben dar al niño una razón auténtica para comunicar, no situarlo ante ejercicios de repetición.
- **Reducir inicialmente la exposición pública.** No se le debe obligar a intervenir en asamblea, recitar, saludar verbalmente o responder delante del grupo. Puede participar señalando imágenes, entregando materiales, escogiendo una tarjeta o respondiendo junto a un compañero. Se propondrán avances graduales cuando se observe disponibilidad: primero interacción individual, después pequeño grupo y, solo si resulta natural, participación ante el grupo amplio.
- **Favorecer la mediación entre iguales.** Se organizarán parejas o pequeños grupos con compañeros acogedores, evitando que estos hablen siempre por él. El adulto puede facilitar turnos, juegos cooperativos y situaciones en las que su aportación sea valorada. La inclusión implica pertenencia al grupo, no atención aislada.
- **Cuidar el lenguaje adulto.** Conviene utilizar mensajes breves, claros y contextualizados, acompañados de gestos naturales y apoyos visuales. Se evitarán interrogatorios consecutivos, comparaciones con otros niños, etiquetas como «es muy tímido» y comentarios delante del grupo sobre su silencio.
- **Coordinar escuela y familia.** Se acordarán pautas coherentes: compartir avances, no presionar al niño para que demuestre que habla, ofrecer modelos lingüísticos ricos y re-

conocer sus intentos comunicativos. La comunicación con la familia no debe transmitir alarma injustificada ni restar importancia a sus preocupaciones.

Estas medidas son inclusivas porque no segregan al niño ni reducen su participación. Además, mejoran la accesibilidad comunicativa de todo el grupo: los apoyos visuales, la espera, el juego cooperativo y el modelado lingüístico benefician a todos los niños y niñas.

Criterios para no confundir adaptación emocional y dificultad lingüística

La clave no es elegir de entrada una sola explicación, sino observar la interacción entre ambas dimensiones. Un proceso de adaptación emocional suele mostrar una mejora gradual cuando aumentan seguridad, vínculo y familiaridad con las rutinas. El niño puede empezar comunicándose con gestos, después con sonidos o palabras aisladas y, progresivamente, verbalizar en situaciones de escasa presión.

Una posible dificultad lingüística requiere mayor atención cuando las limitaciones se aprecian también en contextos seguros, cuando la comprensión es reducida más allá de las rutinas, cuando el repertorio expresivo en casa es muy limitado para sus oportunidades de uso, cuando la inteligibilidad es muy baja o cuando no se observa progreso pese a medidas ajustadas. Igualmente, deben considerarse indicadores auditivos, comunicativos o relacionales que aconsejen contrastar la situación con profesionales especializados.

En consecuencia, la respuesta profesional debe formularse así: **se apoya desde el primer momento, se observa de manera sistemática, se revisa la respuesta del niño y se deriva o solicita asesoramiento si los indicadores y la evolución lo justifican**. No se espera a que el problema se cronifique, pero tampoco se patologiza una adaptación todavía en curso.

Paso 3: Claves para el examen

Un error frecuente es responder con un diagnóstico cerrado, por ejemplo, «mutismo selectivo», «retraso simple del lenguaje» o «timidez». Con los datos del supuesto no procede diagnosticar. En una prueba de oposición se valora especialmente que el aspirante use expresiones como **hipótesis inicial**, **indicadores a contrastar**, **observación sistemática**, **evolución** y **coordinación con la familia y el equipo de orientación**.

También es un error tratar la comprensión de rutinas como prueba definitiva de que no hay dificultad de lenguaje. Las rutinas son muy contextualizadas y pueden comprenderse gracias a claves visuales, repetición y anticipación. Por ello hay que valorar comprensión en situaciones variadas y no solo en momentos repetitivos.

El error opuesto es concluir que el uso de gestos equivale a déficit. Los gestos forman parte del desarrollo comunicativo y pueden funcionar como apoyo al lenguaje oral. La intervención adecuada no los elimina: los valida y los acompaña de modelos verbales que amplían las posibilidades expresivas.

Debe evitarse proponer actividades descontextualizadas, fichas de repetición o exposición forzada ante el grupo como respuesta principal. Las medidas deben ser coherentes con la etapa: juego, rutinas, vínculo afectivo, interacción significativa, globalización y participación. La presión para hablar puede incrementar la inhibición y deteriorar la confianza.

En la presentación escrita conviene seguir este orden:

- Formular una hipótesis educativa prudente y contextualizada.
- Agrupar las variables por dimensiones: lenguaje y comunicación, estado emocional y adaptación, interacción social, contexto de aula, información familiar y posibles factores sensoriales o evolutivos.
- Explicar cómo se recogerán datos: observación en distintos momentos, registros, entrevista familiar y coordinación docente.
- Proponer medidas ordinarias inclusivas concretas, vinculando cada una con su finalidad.
- Indicar criterios de seguimiento y de solicitud de asesoramiento especializado si no hay progreso o aparecen indicadores relevantes.

La normativa debe utilizarse como respaldo, no como un listado. En este supuesto basta con citarla para fundamentar la inclusión, el carácter global de la evaluación y la atención individualizada; no es necesario reproducir artículos ni añadir disposiciones sin relación directa.

Paso 4: Qué debes aprender

Debes dominar la diferencia entre **describir una conducta, formular una hipótesis y establecer un diagnóstico**. En Educación Infantil, la observación del niño en contexto tiene un papel central: antes de atribuir una dificultad al menor, hay que analizar sus competencias, su estado emocional, las demandas de la situación y las oportunidades de comunicación que proporciona el entorno.

Debes saber que la competencia comunicativa incluye comprensión, expresión oral, comunicación no verbal, intención comunicativa, interacción social y uso funcional del lenguaje. Una diferencia entre casa y escuela exige comparar contextos y no permite, por sí sola, afirmar ni descartar una dificultad lingüística.

Debes aprender a diseñar respuestas inclusivas de primer nivel: vínculo afectivo, previsibilidad, aceptación de la comunicación no verbal, modelado y expansión lingüística, juego, pequeño grupo, apoyos visuales, mediación entre iguales y coordinación con las familias. Estas medidas se aplican mientras se observa la evolución; no son incompatibles con solicitar apoyo especializado cuando los indicadores lo aconsejen.

Finalmente, recuerda la idea nuclear aplicable a casos semejantes: **en Infantil se interviene pronto, pero se interpreta con prudencia**. Se ofrecen apoyos desde el aula, se recogen evidencias suficientes, se revisa el progreso y se toman decisiones compartidas sin etiquetar prematuramente al niño ni atribuir todo a una supuesta adaptación emocional.

1.2 Ejercicio 2

Una niña de cuatro años ha cambiado recientemente de domicilio y de centro. Alterna aislamiento en el juego, fuerte necesidad de cercanía adulta y reacciones intensas cuando otros niños no siguen sus propuestas.

- Formula una interpretación educativa prudente que relacione desarrollo afectivo, socialización y circunstancias contextuales, sin atribuir etiquetas diagnósticas.
- Diseña un proceso de observación e intervención inicial que preserve su bienestar, favorezca la inclusión y determine cuándo sería necesaria coordinación con otros profesionales.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea una situación frecuente en Educación Infantil: una niña de cuatro años que ha experimentado dos cambios simultáneos y potencialmente estresantes —domicilio y centro escolar— y que manifiesta conductas de aislamiento, búsqueda intensa de la persona adulta y reacciones de frustración en el juego con iguales. No se solicita un diagnóstico clínico, sino una **interpretación educativa prudente** y un plan inicial de **observación, intervención, inclusión y coordinación**.

Para resolver adecuadamente un caso de este tipo conviene movilizar conocimientos de varios temas del temario: desarrollo afectivo y de la personalidad, socialización y conflictos en el grupo, papel de la familia, período de adaptación, función docente, observación y evaluación en Educación Infantil, organización de espacios y tiempos, y atención a las diferencias individuales.

La estrategia de respuesta debe seguir una secuencia profesional y ética. En primer lugar, se describen los hechos sin convertir las conductas observadas en etiquetas. Después, se formulan hipótesis educativas abiertas y revisables, vinculadas al momento evolutivo y al contexto de transición. A continuación, se concreta qué observar, cómo registrarlo y durante cuánto tiempo. Finalmente, se diseña una intervención ordinaria, inclusiva y preventiva, estableciendo indicadores para valorar su evolución y criterios para solicitar apoyo del equipo de orientación u otros servicios.

Este enfoque es coherente con la finalidad de la Educación Infantil: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y comunicativo del alumnado, en colaboración con las familias. El Real Decreto 95/2022 y el Decreto 36/2022 de la Comunidad de Madrid sitúan el bienestar emocional, la construcción de vínculos seguros, la convivencia, la autonomía y el desarrollo de relaciones sociales positivas entre los elementos esenciales de la etapa. Asimismo, la evaluación debe tener carácter global, continuo y formativo, tal como recogen la normativa estatal y la Orden 460/2023 de la Comunidad de Madrid.

Paso 2: Resolución razonada

Interpretación educativa prudente de la situación

La información disponible permite afirmar que la niña se encuentra ante una **transición vital relevante**. El cambio de domicilio puede haber supuesto separación de familiares cercanos, amistades, espacios conocidos, rutinas y referencias comunitarias. El cambio de centro añade la necesidad de adaptarse a personas adultas desconocidas, un nuevo grupo de iguales, normas distintas, organización temporal diferente y espacios que todavía no domina. La coincidencia de ambos cambios puede incrementar temporalmente su necesidad de seguridad.

A los cuatro años, la niña se encuentra en un periodo de creciente autonomía, ampliación de las relaciones con iguales y consolidación de la identidad personal. Sin embargo, estos avances no se producen de forma lineal. Ante situaciones novedosas o emocionalmente exigentes, es esperable que algunos niños y niñas recurran a estrategias de regulación más propias de etapas anteriores, como buscar intensamente al adulto, evitar la interacción o reaccionar con llanto, enfado o rigidez cuando no se cumplen sus expectativas. Esto no implica, por sí solo, una dificultad clínica ni justifica atribuir una categoría diagnóstica.

El aislamiento durante el juego puede interpretarse provisionalmente de distintas maneras. Puede ser una forma de observar el grupo antes de incorporarse, de protegerse ante la inseguridad, de descansar de una situación social exigente o de mantener cierto control en un entorno todavía desconocido. También debe analizarse si dicho aislamiento es elegido y sereno, o si va acompañado de tristeza, inhibición marcada, rechazo persistente de los iguales o imposibilidad de participar incluso cuando recibe ayuda.

La fuerte necesidad de cercanía adulta puede reflejar la búsqueda de una **base segura**. Desde una perspectiva del desarrollo afectivo, el adulto sensible, disponible y predecible ayuda al niño o niña a regular sus emociones y a explorar progresivamente el entorno. La función docente no consiste en retirar de forma brusca esa proximidad, sino en ofrecer seguridad sin generar dependencia. El objetivo es que la niña pueda utilizar la relación con la maestra como apoyo transitorio para atreverse, poco a poco, a jugar, comunicarse y actuar con mayor autonomía.

Las reacciones intensas cuando otros niños no siguen sus propuestas son también comprensibles desde el desarrollo evolutivo. A esta edad aumenta el juego compartido y simbólico, pero todavía están madurando capacidades como la descentración, la comprensión de perspectivas ajenas, la negociación, la flexibilidad cognitiva, la espera, el control inhibitorio y la regulación de la frustración. La conducta puede mostrar que desea relacionarse y dirigir el juego, pero aún necesita aprender estrategias alternativas cuando sus deseos entran en conflicto con los de otros compañeros.

Por tanto, una formulación educativa adecuada sería la siguiente: la niña parece estar atravesando un proceso de adaptación a cambios familiares y escolares recientes; sus conductas podrían expresar inseguridad, necesidad de vinculación y dificultades transitorias para regular la frustración y negociar con los iguales. Esta interpretación debe considerarse una hipótesis de trabajo, no

una explicación cerrada. Será necesario contrastarla mediante observación sistemática, diálogo con la familia y análisis de su evolución.

Es importante evitar expresiones como "es una niña problemática", "tiene falta de socialización", "es manipuladora" o "presenta un trastorno", porque simplifican la realidad, pueden condicionar las expectativas docentes y carecen de fundamento con los datos iniciales. La conducta es un mensaje que debe comprenderse en su contexto; no define a la niña ni agota sus capacidades.

Proceso inicial de observación

La observación debe ser **intencional, sistemática, contextualizada y respetuosa**. No se trata de vigilar a la niña de manera invasiva, sino de conocer qué necesita para participar y sentirse segura. Antes de intervenir de forma intensa, la tutora debe recoger información suficiente sobre la frecuencia, intensidad, duración y contexto de las conductas.

- **Primer paso: entrevista inicial con la familia.** La tutora establecerá una comunicación acogedora y no culpabilizadora. Conviene preguntar por la fecha y vivencia del traslado, cambios en la composición o dinámica familiar, escolarización anterior, intereses de la niña, formas habituales de juego, personas significativas, hábitos de sueño y alimentación, reacciones en otros contextos, estrategias que le ayudan a calmarse y expectativas familiares respecto al nuevo centro. La finalidad no es investigar la vida privada de la familia, sino reunir información educativa relevante y acordar pautas coherentes.
- **Segundo paso: recogida de información del centro anterior, si es posible y pertinente.** Con conocimiento de la familia y respetando la confidencialidad, puede solicitarse información educativa sobre su adaptación previa, estilo de interacción, intereses, fortalezas, medidas que funcionaban y evolución en el anterior centro. Este intercambio ayuda a diferenciar entre una reacción vinculada a la transición actual y un patrón que ya estaba presente.
- **Tercer paso: observación en situaciones naturales.** Durante varias semanas se registrarán conductas en distintos momentos: entrada al aula, despedida familiar, asamblea, juego libre, propuestas dirigidas, patio, higiene, comida si procede, recogida y salida. Es esencial observar tanto las dificultades como las situaciones en las que la niña se muestra competente, tranquila o conectada con otros.
- **Cuarto paso: registro objetivo.** Los registros deben separar hechos observables e interpretación. Un hecho observable sería: "Durante el juego de construcciones, propone hacer una casa; dos compañeros eligen construir una carretera; eleva la voz, tira tres piezas al suelo y busca a la maestra llorando". Una interpretación prudente sería: "Parece experimentar frustración cuando su propuesta no es aceptada". No sería adecuado escribir: "Quiere manipular al grupo" o "no sabe jugar".
- **Quinto paso: análisis de antecedentes, conducta y consecuencias.** Conviene identificar qué ocurre antes de la reacción, qué hace exactamente la niña y qué sucede después. Por ejemplo, debe analizarse si la reacción aparece cuando hay mucho ruido, en grupos numerosos, al perder el control del juego, ante determinados compañeros o después de la

separación familiar. También interesa saber si la intervención adulta logra calmarla, si los iguales se alejan o si la conducta termina evitando una situación que le resultaba difícil. Este análisis permitirá ajustar la respuesta educativa.

- **Sexto paso: revisión compartida.** La tutora pondrá en común sus observaciones con el equipo docente del nivel y, cuando proceda, con la familia. La evaluación en Infantil no busca clasificar a la alumna, sino comprender su proceso de desarrollo y adecuar la intervención educativa. La Orden 460/2023 orienta la evaluación hacia ese carácter global, continuo y formativo.

Como indicadores de progreso inicial pueden considerarse la reducción gradual del tiempo de malestar en las entradas, la capacidad de separarse de la persona adulta con mayor tranquilidad, la incorporación a juegos paralelos o compartidos, la aceptación de pequeñas alternativas propuestas por otros, la petición de ayuda mediante palabras y la recuperación más rápida tras una frustración. Estos indicadores deben interpretarse atendiendo al ritmo individual, no como exigencias inmediatas.

Intervención educativa inicial e inclusiva

La intervención debe comenzar con medidas ordinarias, ajustadas y flexibles, sin esperar pasivamente a que "se adapte sola". El objetivo no es forzar la socialización ni impedir toda emoción intensa, sino proporcionar experiencias repetidas de seguridad, pertenencia, participación y éxito relacional.

En primer lugar, la tutora ofrecerá una **acogida predecible**. Es conveniente mantener un ritual breve de entrada: recibirla por su nombre, anticipar visual y verbalmente la secuencia inicial de la mañana, recordarle una actividad agradable prevista y facilitar una despedida familiar clara, cálida y no prolongada. Si la niña necesita unos minutos de proximidad, puede incorporarse inicialmente a una tarea tranquila junto a la maestra, evitando que esta atención se convierta en una permanencia exclusiva y constante.

La docente actuará como figura de referencia disponible, pero favorecerá una separación gradual. Por ejemplo, puede permanecer cerca mientras la niña inicia una actividad con un compañero y después aumentar progresivamente la distancia, verbalizando su disponibilidad: "Voy a ayudar a este grupo; si me necesitas, estoy aquí". Así se combina seguridad emocional con promoción de autonomía.

La inclusión en el juego debe organizarse de manera cuidadosa. No es recomendable obligarla a participar en grupos grandes ni pedir a los demás que "la dejen mandar" para evitar conflictos. Resulta más eficaz proponer experiencias en parejas o tríos, con compañeros empáticos y estables, actividades de interés para ella y materiales que permitan cooperación sencilla. Pueden utilizarse construcciones compartidas, dramatizaciones breves, puzles cooperativos, juegos de clasificación, cuidado de plantas o pequeños encargos realizados con otro niño o niña.

La maestra realizará una **mediación lingüística y emocional** en los conflictos. Cuando la niña reaccione intensamente, primero ayudará a regularse: se aproximará con calma, pondrá nombre a lo ocurrido y protegerá a todos los participantes. Por ejemplo: "Querías que el juego fuera de

otra manera y te has enfadado mucho. No podemos tirar las piezas. Vamos a respirar, recogerlas y después pensamos qué podemos decir". Una vez disminuida la activación, facilitará alternativas comunicativas: "Podemos preguntar: '¿Hacemos primero tu carretera y luego mi casa?', o buscar otra idea que nos guste a los dos".

Esta mediación no significa resolver siempre por ella. La docente puede modelar inicialmente las expresiones, acompañar los primeros intentos y retirar la ayuda de forma gradual. El aprendizaje social requiere práctica repetida: expresar deseos, escuchar propuestas, esperar turnos, aceptar que no siempre se obtiene lo que se quiere, reparar un daño y volver al juego después de un desacuerdo.

También conviene planificar actividades de educación emocional integradas en la vida cotidiana: cuentos sobre cambios, llegada a lugares nuevos, amistad y resolución de conflictos; conversaciones en asamblea sobre distintas formas de sentirse; juegos de identificación de emociones; dramatizaciones de situaciones sociales; y rincones tranquilos para la regulación emocional. Estas propuestas deben dirigirse a todo el grupo, evitando señalar o exponer a la niña como "el problema".

La organización del aula puede contribuir decisivamente a su bienestar. Un espacio estructurado, con materiales accesibles, zonas de juego bien delimitadas y posibilidades de actividad individual, paralela y cooperativa reduce incertidumbre y facilita la participación. Asimismo, unas rutinas estables, anticipadas y suficientemente flexibles ayudan a construir seguridad. La niña debe conocer qué sucederá, quién la acompañará y qué puede hacer cuando necesite ayuda o un momento de calma.

La coordinación con la familia será frecuente y bidireccional. Es recomendable acordar mensajes breves y concretos sobre avances, dificultades y estrategias que funcionan, sin convertir cada entrada o salida en un informe alarmante. La familia puede aportar objetos, canciones, palabras o referencias significativas que faciliten el vínculo entre hogar y escuela. A su vez, el centro puede ofrecer orientaciones respetuosas para sostener rutinas, despedidas y conversaciones sobre el cambio, evitando responsabilizar a la familia de las reacciones de la niña.

Seguimiento y criterios para coordinar con otros profesionales

Tras aplicar las medidas iniciales, debe revisarse su efecto de forma periódica. La adaptación no tiene una duración idéntica para todo el alumnado, pero se espera una evolución gradual si las condiciones son favorables. La pregunta relevante no es si la niña deja de mostrar toda dificultad de inmediato, sino si empieza a disponer de más recursos para participar, regularse y vincularse.

La primera coordinación se realizará dentro del propio centro: tutora, equipo docente, dirección si procede y profesional de orientación o equipo de atención temprana que corresponda a la etapa y al centro. Esta coordinación permite analizar los registros, ampliar la mirada profesional y determinar si bastan los ajustes ordinarios o si se requieren medidas adicionales. Debe realizarse respetando la confidencialidad y compartiendo únicamente la información necesaria para la atención educativa.

Sería pertinente solicitar asesoramiento especializado cuando, pese a una intervención educativa sostenida y ajustada, se observe una persistencia o intensificación de indicadores como los siguientes:

- Malestar intenso y frecuente que no disminuye con el tiempo ni con apoyos consistentes, especialmente si interfiere de manera relevante en la asistencia, la alimentación, el descanso o la participación cotidiana.
- Aislamiento generalizado y mantenido en diversos momentos y contextos, sin posibilidad de establecer vínculo con adultos o iguales, o con pérdida de capacidades que antes estaban adquiridas según la información disponible.
- Reacciones de desregulación muy frecuentes, desproporcionadas, prolongadas o con riesgo de daño para sí misma, para otros niños y niñas o para los materiales, especialmente si no responde a las estrategias de calma y mediación.
- Dificultades significativas de comunicación, comprensión, juego, interacción o autonomía que aparezcan de forma consistente y limiten claramente su acceso a las experiencias educativas.
- Información familiar o indicios escolares que hagan pensar en una situación de especial vulnerabilidad, alteraciones relevantes en el bienestar de la niña, posible desprotección o necesidad de apoyo sociofamiliar.

La coordinación con orientación no equivale a diagnosticar ni a derivar automáticamente a servicios sanitarios. Su finalidad inicial es valorar necesidades educativas, orientar a la tutora y a la familia, y decidir conjuntamente los pasos más adecuados. Si se apreciaran indicadores que exceden la competencia educativa, el centro recomendaría a la familia la consulta con los servicios sanitarios o sociales pertinentes, siguiendo los protocolos establecidos. Cuando existan indicios de posible riesgo o desprotección, prevalecerá el deber de protección de la menor y se activarán los cauces institucionales correspondientes.

En todo el proceso debe mantenerse una actitud de altas expectativas realistas: la niña no es definida por su dificultad actual. Tiene derecho a una respuesta educativa inclusiva que parta de sus fortalezas, respete su ritmo y le permita participar plenamente en la vida del aula.

Paso 3: Claves para el examen

En este tipo de ejercicio, el tribunal valora especialmente la capacidad de transformar conocimientos teóricos en decisiones educativas concretas. No basta con mencionar que la niña tiene "apego" o "problemas de socialización"; es necesario explicar qué conductas se observan, qué hipótesis pueden formularse, qué se va a hacer y cómo se comprobará si funciona.

Un error habitual es emitir un diagnóstico o utilizar etiquetas clínicas sin información suficiente. La respuesta debe emplear expresiones como "podría estar relacionado con", "se plantea como hipótesis", "será necesario observar" o "conviene valorar". Esta prudencia no implica falta de

criterio: demuestra competencia profesional, respeto al desarrollo infantil y conocimiento de los límites de la función docente.

También es frecuente atribuir toda la situación al carácter de la niña e ignorar el contexto. En este caso, el cambio simultáneo de hogar y centro es un dato central. En otros supuestos pueden ser relevantes una separación familiar, el nacimiento de un hermano, una enfermedad, un duelo, cambios lingüísticos o culturales, experiencias escolares previas o dificultades en la organización del aula. Siempre conviene analizar la interacción entre niño, entorno y respuesta educativa.

Debe evitarse una intervención basada exclusivamente en "integrarla" mediante órdenes tales como "ve a jugar con los demás" o "tienes que compartir". La inclusión real requiere preparar el contexto, seleccionar agrupamientos, mediar en el juego, enseñar habilidades sociales y respetar los tiempos de aproximación. Igualmente, no es adecuado mantener a la niña permanentemente junto a la maestra: la cercanía adulta debe servir como puente hacia la autonomía y la relación con iguales.

En la parte de observación, conviene demostrar rigor indicando qué se observará, en qué contextos, con qué registros y para qué finalidad. Una respuesta sólida diferencia siempre entre descripción objetiva e interpretación. Añadir indicadores de evolución y momentos de revisión convierte una propuesta genérica en un auténtico proceso de evaluación formativa.

La coordinación con la familia debe presentarse como una alianza educativa, no como una comunicación para informar de problemas o trasladar responsabilidades. Es recomendable mencionar escucha activa, intercambio de información relevante, coherencia de pautas, confidencialidad y valoración de las competencias familiares.

Respecto a la normativa, es preferible citar pocas disposiciones y relacionarlas con una idea concreta. En este supuesto resulta suficiente fundamentar la respuesta en el carácter global de la Educación Infantil, la atención al desarrollo afectivo y social, la inclusión y la evaluación continua y formativa, conforme al Real Decreto 95/2022, al Decreto 36/2022 de la Comunidad de Madrid y a la Orden 460/2023. Una acumulación de normas sin conexión con la intervención no mejora la respuesta.

Para presentar el ejercicio con claridad, puede seguirse este orden argumental: descripción sin etiquetas, hipótesis evolutivas y contextuales, observación sistemática, medidas ordinarias de aula, colaboración familiar, seguimiento y criterios de coordinación especializada. Esta secuencia permite al tribunal comprobar que el opositor sabe actuar antes, durante y después de la intervención.

Paso 4: Qué debes aprender

Debes dominar una visión **evolutiva, contextual e inclusiva** del comportamiento infantil. Las conductas de aislamiento, dependencia adulta, oposición o frustración no deben interpretarse automáticamente como trastornos; han de analizarse en relación con la edad, el momento de desarrollo, los vínculos, los cambios vitales, las características del aula y las oportunidades de participación que ofrece el entorno.

Es esencial conocer que, en torno a los cuatro años, se amplían el juego simbólico compartido y las relaciones entre iguales, pero aún están en desarrollo la autorregulación emocional, la flexibilidad, la negociación, la comprensión de otros puntos de vista y la tolerancia a la frustración. El adulto educador debe proporcionar seguridad afectiva, poner palabras a las emociones, establecer límites claros y enseñar alternativas de interacción, retirando progresivamente sus apoyos.

Debes saber diseñar una observación educativa de calidad: recoger información familiar relevante, observar en diferentes contextos, registrar hechos concretos, distinguir observación e interpretación, identificar desencadenantes y consecuencias, valorar fortalezas y revisar periódicamente la eficacia de las medidas adoptadas.

También debes ser capaz de proponer medidas inclusivas y realistas: rutinas predecibles, acogida personalizada, espacios organizados, pequeños agrupamientos, compañeros facilitadores, actividades cooperativas, mediación en conflictos, educación emocional para todo el grupo y comunicación fluida con las familias. La respuesta educativa debe estar integrada en la vida cotidiana del aula, no limitarse a actividades aisladas.

Por último, debes diferenciar entre la intervención ordinaria que corresponde inicialmente a la tutora y la necesidad de coordinación con orientación, servicios sanitarios o sociales. La derivación se plantea cuando existen indicadores persistentes, intensos o generalizados que comprometen el bienestar, la participación o el desarrollo de la niña, o cuando aparecen posibles situaciones de vulnerabilidad. La coordinación profesional debe entenderse siempre como una medida de apoyo y protección, nunca como una etiqueta aplicada prematuramente.

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