Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

INTRODUCCIÓN

MÓDULO DE
DIDÁCTICA DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autora:
Paloma Sainz de Vicuña

Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

INTRODUCCIÓN

MÓDULO DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

INDICE GENERAL 5

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO 7

GLOSARIO DE TÉRMINOS 11

SOLUCIONES DE LAS PRUEBAS DE AUTOEVALUACIÓN 15

INDICE GENERAL

UNIDAD 1: LA INFANCIA Y SU ATENCIÓN EDUCATIVA

1. EVOLUCIÓN Y CONCEPCIÓN ACTUAL DE LA INFANCIA 7
2. MARCO DE LOS SERVICIOS PARA LA INFANCIA EN ESPAÑA 17
3. MODALIDADES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN ESPAÑA 23
4. MODALIDADES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EUROPA 47

UNIDAD 2: APORTACIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PRIMEROS PEDAGOGOS 7
2. LOS PRIMEROS MODELOS CIENTÍFICOS DE EDUCACIÓN 13
3. MODELOS CONTEMPORÁNEOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL 35

UNIDAD 3: LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. EL PAPEL DEL EDUCADOR INFANTIL

1. DE LOS DERECHOS HUMANOS A LOS DERECHOS DE LA INFANCIA 11
2. LA INFANCIA EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ESPAÑOL 23
3. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE DESAMPARO 33
4. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN 39
5. LA PROFESIÓN DE EDUCADOR INFANTIL 45

UNIDAD 4: EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA 7
2. ASPECTOS BÁSICOS DE ORDENACIÓN DE LA ETAPA 11
3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 15
4. BASES PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO 23
5. EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL 33

UNIDAD 5: LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO

1. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE PROYECTOS? 7
2. LOS DOCUMENTOS BÁSICOS DE UN CENTRO EDUCATIVO 13
3. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO 17
4. EL PROYECTO CURRICULAR 29
5. LOS PROYECTOS DE OTROS PROGRAMAS 49

UNIDAD 6: LA METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

1. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES 7
2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PRIMER CICLO 21
3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL SEGUNDO CICLO 39

UNIDAD 7: LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, DE LOS MATERIALES Y DEL TIEMPO

1. LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS COMO RECURSO DIDÁCTICO 7
2. CRITERIOS PARA UNA ADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL 11
3. LAS DIFERENTES ZONAS DE ACTIVIDAD 17
4. LOS RECURSOS MATERIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL 31
5. ADQUISICIÓN, DISPOSICIÓN Y USO DE LOS MATERIALES 47
6. ESPACIOS Y MATERIALES EN OTROS ÁMBITOS 55
7. LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO 59

UNIDAD 8: LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

1. LA PROGRAMACIÓN 7
2. UNIDAD DIDÁCTICA: *Vamos a jugar* 19
3. UNIDAD DIDÁCTICA: *Los primeros juegos, ritmos y canciones* 25
4. UNIDAD DIDÁCTICA: *Control de esfínteres* 31
5. UNIDAD DIDÁCTICA: *¿Hacemos una fiesta?* 35
6. UNIDAD DIDÁCTICA: *Nos vamos a una granja* 43

UNIDAD 9 : EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN

1. LA EVALUACIÓN 7
2. LA OBSERVACIÓN 29

Presentación al módulo

En la actualidad ya nadie cuestiona la importancia que tiene la acción educativa temprana para el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social de la persona, ya que en los primeros años es cuando se va realizando el aprendizaje de los primeros conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas.

El título con el que se denomina este ciclo formativo, *Educación Infantil*, nos indica la relevancia que adquiere la función educativa en estas edades frente a la perspectiva tradicional que consideraba prioritarias las funciones asistencial y sanitaria.

La formación como educador infantil debe comprender la comprensión de las finalidades de la Educación Infantil, sus antecedentes y sus características, así como los principios didácticos y recursos metodológicos propios de esta etapa educativa.

A lo largo del desarrollo de este Módulo encontrarás nuevos conceptos, como los antecedentes históricos, o los propios del currículo; aprenderás también algunos procedimientos, como la programación de actividades, la elaboración de proyectos educativos o la aplicación de técnicas de observación; pero lo principal es que adquieras interés hacia tu futuro profesional, que te sientas más seguro y preparado, que valores esta profesión, que tengas ilusión en desarrollarla. Hacia estos objetivos se dirige el Módulo de Didáctica.

La estructura general del módulo es la siguiente:

BLOQUE I: LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INFANCIA

Unidad 1: La Infancia y su atención educativa.

Unidad 2: Aportaciones Psicologícas a la Educación Infantil.

Unidad 3: Los derechos de los niños. El Papel del educador infantil.

BLOQUE II: EL MODELO CURRICULAR

Unidad 4: El Currículo de la Educación Infanil.

Unidad 5: La Planificación Educativa en un centro.

BLOQUE III: METODOLOGÍA

Unidad 6: La metodología en Educación Infantil.

Unidad 7: La Organización del Espacio, de los materiales y del tiempo.

BLOQUE IV: PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN

Unidad 8: La programación de actividades.

Unidad 9: Evaluación y observación.

Los contenidos se organizan en nueve Unidades de Trabajo, agrupadas en cuatro Bloques. El primer bloque intenta introducirte en lo que es la infancia, objeto principal de esta profesión. La primera unidad presenta la situación actual de la infancia y de las distintas modalidades que en España y en otros

países de nuestro entorno se han organizado para su atención. A continuación encontrarás una explicación de las principales tendencias pedagógicas y psicológicas que a lo largo de la historia han influido y han ido configurando el concepto actual de la Educación Infantil. En este primer bloque se ha incluido una reflexión sobre los Derechos de los Niños, su aplicación en la legislación actual y sus consecuencias en la protección de la infancia y el Derecho a la Educación. Para terminar el primer bloque se aborda la profesión de educador infantil, titulación que adquirirás al finalizar este Ciclo Formativo, analizando su perfil y campo profesional, sus tareas y funciones principales y sus cualidades personales.

El segundo bloque trata de acercarte hacia el modelo curricular, esto es, hacia el tipo de intervención educativa apropiada para esta etapa. Se aborda en profundidad el concepto de currículo y las líneas principales del de Educación Infantil. Todo ello constituye el marco de referencia de toda la actividad pedagógica para esta etapa. Debido a la importancia de la comprensión del currículo en la formación del educador, se ha considerado conveniente incluir una sesión de prácticas en la que puedan aclararse las dudas oportunas, así como orientar sobre la aplicación en la práctica de estos conceptos. El proyecto educativo y el proyecto curricular concretarán el currículo en cada situación educativa, y aquí se exponen ideas, sugerencias y aportaciones para poderlos elaborar y llevar a la práctica.

El tercer bloque te introduce en un importante instrumento en manos del educador que es la metodología de la etapa. Se incluye una unidad de trabajo específica sobre ello, aportando reflexiones y aplicaciones de estos principios a la práctica educativa. Otra estrategia importante para el educador es la organización del espacio y de los recursos materiales. Se dedica una unidad para ello, aportando muchas sugerencias prácticas además de los criterios generales que deben orientar la práctica educativa en Educación Infantil. Acompañando a este bloque, se ha preparado una sesión presencial para analizar distintos modelos metodológicos, compartir recursos y reflexionar sobre elementos concretos relacionados con el espacio, los materiales y el tiempo.

El último bloque hace referencia a la programación y evaluación, como dos momentos claves en la planificación educativa y en el desarrollo de la práctica. Se presentan unos criterios generales para organizar las actividades de los niños y niñas, y se analizan algunos ejemplos concretos de unidades didácticas. Este bloque termina con una unidad sobre la evaluación y la observación. El desarrollo de la actividad educativa exige un conocimiento exhaustivo de cada niño o niña, para lo que es necesario llevar a cabo una observación sistemática de ellos. Estas dos últimas unidades se acompañan de una sesión de prácticas que facilita la comprensión de lo que se ha estudiado y sus posibles aplicaciones.

CAPACIDADES TERMINALES

Con el estudio de este módulo alcanzarás las siguientes capacidades:

1. Comprender la relación existente entre las distintas formas de atender a la infancia y los referentes socioeconómicos y culturales de la sociedad.

2. Conocer las distintas aportaciones que desde la psicología y la pedagogía han configurado la actual Educación Infantil.

3. Familiarizarse con la legislación que incide en la infancia.

4. Comprender los principios pedagógicos que inspiran el actual modelo curricular de Educación Infantil, así como sus principales características y componentes.

5. Comprender el contenido de los documnetos de planificación de un centro y saber elaborar sus distintos elementos.

6. Conocer las principales estrategias metodológicas que pueden aplicarse en esta etapa educativa.

7. Organizar los espacios, la asignación de tiempos y los recursos materiales apropiados a esta etapa.

8. Comprender la importancia de programar y saber aplicar este conocimiento a distintas situaciones educativas.

9. Tomar conciencia de lo que es evaluar en esta etapa y de su utilidad para mejorar la intervención educativa.

Glosario de términos

Actitud: Tendencia a actuar de una forma determinada ante un hecho concreto. Las actitudes constituyen uno de los tres tipos de contenidos recogidos en el currículo.

Actividad (principio de): Principio educativo que busca estimular en el proceso de enseñanza y aprendizaje todas las formas de actividad de los niños, interiores y exteriores.

Aprendizaje significativo: Construcción de aprendizajes que el niño realiza con ayuda de los demás, relacionando, de forma no arbitraria, la nueva información con lo que ya sabe.

Barreras arquitectónicas: Se llaman así los distintos elementos arquitectónicos que suponen para los niños importantes peligros, como desniveles, rampas pronunciadas, agujeros, muros, grandes escalones, etc. Es una terminología que se ha difundido mucho al extenderse la integración de niños con minusvalías físicas, que ha conllevado la eliminación de muchas de esas barreras.

Categoría: Criterio de clasificación para ordenar datos observables.

Centros de profesores: Son instituciones de formación permanente del profesorado. Tienen abundante documentación sobre Educación Infantil (libros, revistas, vídeos) y hay una persona especializada en esta etapa a la que se le puede consultar.

Competencias educativas: La potestad de legislar y gestionar todo lo relacionado con la educación.

Comunidad educativa: La forman todos los elementos personales implicados en un centro educativo, es decir, los padres y madres, los niños y niñas, los educadores, el personal no docente y los representantes de las autoridades locales.

Contexto: Conjunto de elementos materiales, intelectuales o socioculturales que nos rodean en el lugar en que vivimos y en el que se desarrolla cualquier actividad. La Escuela Infantil ha de buscar actuaciones y situaciones que faciliten que el aprendizaje tenga sentido en un determinado contexto.

Contextualizar los objetivos: Se denomina así la tarea de adecuar los objetivos del currículo al particular contexto de cada centro o programa educativo.

Currículo escolar: La LOGSE define por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que regulan la práctica docente. La palabra *curriculum* es la forma latina, y por *curricular* se entiende todo lo relativo al currículo.

Diagnóstico: Acto de determinar el carácter de una enfermedad o un problema mediante el examen de sus signos.

Efectos colaterales: Consecuencias de una observación que no se busca al planificar.

Epistemológica (fuente): Información que se proporciona al currículo desde las asignaturas o disciplinas científicas, como parcelas del saber estructuradas para su transmisión.

Equipos de atención temprana: Son unos equipos interdisciplinares que suelen estar formados por un psicólogo, un pedagogo, un logopeda y un asistente social. Están especializados en Educación Infantil y son un apoyo específico a la integración de niños con necesidades educativas especiales. Trabajan en Colegios Públicos o Escuelas Infantiles con el Programa de Integración.

Evaluación: Actividad encaminada a obtener información sobre la idoneidad del proceso educativo.

Expediente personal del alumno: Es el documento que se inicia al incorporarse un niño o niña a un centro educativo. Formalmente es una carpeta en donde van incluyéndose sucesivamente las fichas personales y los distintos documentos de evaluación de cada uno.

Fiabilidad: Exactitud de las observaciones recogidas, que responden realmente a lo sucedido.

Fuentes del currículo: Los cuatro ámbitos de donde la Administración y los docentes reciben información para la elaboración y desarrollo del currículo.

Indicadores: Aspectos concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se pretenden evaluar.

Inserción social: Tipo de capacidad relacionada con la pertenencia del niño a un determinado grupo sociocultural, sentirse miembro de él y participar en la medida de sus posibilidades.

Intervalo: Partes en las que se divide el tiempo total de una observación.

Ítem: Unidad o elemento de un test. Unidad aislada de conducta.

Modelo educativo: Conjunto de ideas organizadas que pretenden servir de marco de referencia para el desarrollo de la práctica educativa. Un modelo educativo contempla criterios genéricos y está condicionado por factores históricos, geográficos, socioeconómicos, culturales...

Movimiento de renovación pedagógica: Se trata de asociaciones de profesionales de la educación, que desde hace años trabajan por la renovación de la enseñanza y la formación del profesorado. En cada comunidad autónoma hay uno o varios, y todos ellos tienen tradición de trabajo en la Educación Infantil y, por lo tanto, bibliografía y documentación. Para localizarlos, acudir a la comunidad autónoma correspondiente.

Muestra: Conjunto de elementos representativo de una población.

Objetividad: Independencia entre los datos recogidos y quien o quienes han realizado la observación.

Obsevación: Obtención de datos referidos a la realidad y comportamientos exteriores. Método de descubrir cierto número de hechos, a partir de los cuales formular hipótesis o evaluaciones.

Optimización del desarrollo: Procurar la mejor manera de que se produzca el desarrollo.

Programación de aula: Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sirven de instrumento al educador para realizar su trabajo en su aula. Sus elementos son: los objetivos didácticos, los contenidos de aprendizaje, el diseño y secuencia de actividades, la selección de materiales y recursos didácticos y los instrumentos e indicadores para la evaluación.

Rasgos o señas de identidad: Son aquellas características que definen la identidad de un centro o programa educativo. Responden a la pregunta de ¿quiénes somos? y suelen llevar definiciones descriptivas y principios asumidos por la institución.

Reglamento de régimen interior: Es un documento que, formando parte del Proyecto Educativo, establece las normas e instrucciones que regulan la organización de los centros y concretan en cada caso la normativa vigente.

Relación de apego: Seguridad afectiva que un niño siente con algún adulto, estableciendo un vínculo especial.

Rutinas diarias: Son situaciones que ocurren todos los días de forma sistemática en la vida del niño y que con ellas adquiere una serie de normas, hábitos y actitudes, procedimientos y conocimientos que favorecen el proceso social, cultural y el desarrollo de su autonomía.

Secuencia de contenidos: Ordenación progresiva de los contenidos para ser trabajados en una determinada sucesión temporal.

Sesgo: Distorsión introducida por el observador en la recogida de los datos o en la interpretación de los mismos.

Tratamiento acústico: Diversas soluciones arquitectónicas al problema del sonido y del ruido. Normalmente pretende que se oiga adecuadamente, sin resonancias, y, en el caso de los centros infantiles, que haya un aislamiento del exterior si éste es ruidoso, o disminuya los ruidos producidos internamente, por ejemplo en un comedor.

Unidad didáctica: Está compuesta por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado y pretenden que el niño consiga unos objetivos didácticos. En Educación Infantil giran y se organizan de forma diferente a otras etapas. En ésta preferimos llamarla Unidad de programación.

Validez: Grado en que los comportamientos observados representan o expresan el tema que se pretende investigar, y por lo tanto se puede generalizar a partir de ellos.

Zona de desarrollo próximo: Vygotski denomina así la diferencia entre lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo de lo que puede aprender con la ayuda de otros, adultos o iguales, observando, escuchando, imitándolos o colaborando en algo común.

Soluciones de las Pruebas de Autoevaluación

UNIDAD 1

1. La promulgación de la LOGSE para la Educación Infantil ha supuesto:

   a) El reconocimiento del carácter educativo de la etapa.
   b) La propuesta de un modelo que supera tanto el modelo asistencial como el instructivo de preescolar.

2. Los servicios de atención a la infancia son necesarios por varias razones:

   a) La evolución que ha sufrido la familia desde su carácter extenso al nuclear, reduciéndose el número de miembros y estando más aislados en el medio urbano.
   b) El cambio del papel tradicional de la mujer, su incorporación al mundo laboral.
   c) La disminución del número de hijos en cada familia, que hace necesario que cada niño encuentre un lugar de juego y socialización.

3. La existencia de distintos modelos de atención a la infancia se justifica desde diferentes razones:

   a) Porque todas las familias no tienen las mismas necesidades. Las familias en que trabajan los dos progenitores necesitan un servicio que se haga cargo de sus hijos mientras ellos atienden sus deberes laborales. En los casos en que el padre o la madre permanecen en casa al cuidado de los pequeños, una ludoteca o un lugar de encuentro y de juego puede ser un servicio que atienda las necesidades de los niños y las niñas para estar y jugar con otros niños y niñas de su edad, al mismo tiempo que esa misma circunstancia se puede aprovechar para promover y apoyar los encuentros entre sus progenitores.
   b) Además, las necesidades de los niños tampoco son idénticas. Varían en función de su edad y también de sus circunstancias personales. Es a partir de los dos años cuando los niños empiezan a sentir la necesidad de estar con otros niños de su edad, sin embar-

go hay niños que por su situación personal y/o familiar deberán asistir a un centro desde los primeros meses de su vida, de forma que el centro ayude y estimule su desarrollo o bien complemente la atención que reciben en su medio familiar.

4. Flexibilidad de los horarios:
   - Accesibilidad y cercanía.
   - Contextualización con las características del entorno.
   - Cumplimiento de las directrices sobre: distribución de espacios, mobiliario, materiales, número de niños por educador, profesionales.

5. Los principales servicios para la infancia en nuestro país son: escuelas infantiles, residencias infantiles, programas rurales, ludotecas, granjas-escuelas. En menor medida se van desarrollando otros programas como atención a la infancia en parques, museos, centros comerciales, campamentos de verano, etc.

6. La principal diferencia está en el énfasis en la intervención comunitaria, en el caso del ámbito rural, mientras que en la escuela infantil, al estar ambos progenitores trabajando, se interviene casi exclusivamente con los niños.

7. Principios de: actividad-participación, individualización-socialización, seguridad-confianza, todo ello orientado al principio general de Normalización.

8. Las tendencias actuales son sustituir lo antes posible una familia por otra, como veremos más adelante (Unidad 3). En cuanto a los centros, que sean pequeños, con núcleos de niños en edades heterogéneas, lo más similares posible a la familia.

9. Las semejanzas principales son:
   - Ambas disponen de un determinado material que almacenan, libros o juguetes.
   - Los tienen clasificados y archivados según diferentes conceptos: tipo, edad...
   - El público infantil demanda un libro o juguete y el personal se lo proporciona.
   - Se hacen campañas relacionadas con el libro, o con el juguete.
   - Es necesario que el público se haga una ficha, especialmente si desean llevarse material en préstamo.
   - Están dirigidos por profesionales debidamente especializados.

10. En España se amplía el horario escolar en el propio colegio o escuela, mediante actividades organizadas y financiadas por los padres en su mayoría (talleres, actividades musicales, deportivas, teatro, inglés extraescolar, etc.). En otros casos, los abuelos u otros miembros de la familia recogen y cuidan de los niños hasta que sus progenitores acaban la jornada laboral.

UNIDAD 2

1. A - Rousseau
   B - Montessori
   C - Agazzi
   D - Decroly
   E - Froebel
   F - Pestalozzi

2. A - Decroly
   B - Montessori
   C - Montessori
   D - Decroly

3. Puedes haber seleccionado otras por lo que debes revisar el texto y verificar su adecuación, pero a modo indicativo se ofrecen éstas:
   A - La educación natural
   B - La educación de las madres
   C - Los dones y las prendas
   D - Materiales autocorrectivos
   E - Los centros de interés
   F - El ambiente cálido y afectivo

4. Psicoanalistas: Reich, Vera Smidt
   Conductistas: Skinner
   Cognitivos: Piaget, Bruner, Kamii, Vygotski

5. El Ello (principio del placer), el Yo (defensa de la personalidad), el Super Yo (conjunto de valores y patrones de conducta de la personalidad).

6. El destete, control de esfínteres, nacimiento de hermanos, el descubrimiento de las diferencias fisiológicas, complejo de Edipo.

7. El conductismo

8. Bombardeo verbal, instrucción directa, recompensas tangibles, no avergonzar, profesorado muy especializado, programación minuciosa.

9. La corriente cognitiva o los cognitivistas.

10. La enseñanza tiene que conectarse con el ambiente que rodea al alumnado.
    – La enseñanza debe estimular la acción de los alumnos.
    – La enseñanza debe favorecer la cooperación e interacción entre el alumnado.

UNIDAD 3

1. Es el proceso de declaración y protección de los derechos humanos a nivel supranacional. Aunque se inicia en torno al problema de la esclavitud (trata de esclavos) sus momentos más significativos son la creación de la Sociedad de Naciones en 1919, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial y, sobre todo la creación de la Organización de las Naciones Unidas y la aprobación en 1945 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

2. Los derechos individuales o civiles son considerados, principalmente, derechos de libertad que marcan los límites de la acción del Estado; los derechos políticos son considerados derechos de participación en el Estado; los derechos económico-sociales son considerados derechos de igualdad, que definen lo que el Estado tiene que hacer para promover una igualdad real.

3. La Convención es un instrumento obligatorio para los países que la ratifican mientras que las declaraciones son sólo manifestaciones de criterios comunes. La obligatoriedad de una convención es, no obstante, difícil de exigir, ya que no existe en el derecho internacional un aparato coactivo organizado, como en cada Estado.

4. Velar, por los hijos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación; representarlos, corregirlos razonablemente y administrar sus bienes.

5. El de diecisiete años será juzgado por los tribunales penales ordinarios como autor de un delito, aunque se le aplicará una circunstancia atenuante por razón de edad; el de catorce años será corregido por un juzgado de menores, que podrá llegar a dictar una resolución imponiendo alguna medida correctiva (con duración máxima de dos años) o archivar el expediente en diversos momentos de su tramitación (si, por ejemplo, se acuerda entre las víctimas del robo y el menor algún tipo de reparación); el de once años no será sometido a ningún tipo de actuación pública, salvo que su conducta exprese una situación de desamparo, en cuyo caso quedará bajo la tutela de una entidad pública.

6. La LODE establece el sistema de creación y organización de centros docentes y la LOGSE ordena la programación general del sistema educativo.

7. Los elementos que configuran la profesión de educador son:
   - el papel profesional
   - los conocimientos que sustentan la profesión
   - la relación educativa
   - las tareas y funciones que desempeñan los educadores y educadoras
   - la responsabilidad jurídica
   - la ética profesional

8. Características fundamentales de la relación educativa:

   –Es una relación DIFERENTE de la que el niño establece con sus padres o con otros adultos.
   – En educador o la educadora y el niño se relacionan en un contexto NO FAMILIAR.
   – La relación con el educador será siempre en grupo, no exclusiva.
   – Tiene menor carga emocional al ser más distante.
   – El niño construye con el educador una relación afectiva y significativa.
   – El educador se relaciona con los niños tanto a través de los cuidados personales como de los juegos y actividades que ha previsto; a través del contacto, de las miradas... utilizando tanto el la expresión verbal como la gestual.

9. a. Tareas relacionadas con la atención directa al grupo de niños
   – Organizar el ambiente en el que van a estar los niños.
   – Establecer las rutinas diarias.
   – Atender las necesidades básicas de los niños.
   – Promover la autonomía y la confianza.
   – Iniciar determinados aprendizajes.
   – Enseñar juegos, cuentos y canciones de folklore infantil.
   – Incorporar nuevas experiencias, crear nuevos interese.
   – Crear situaciones de comunicación e intercambio.
   – Facilitar, ayudar y orientar al niño.

   b. Tareas y funciones en relación con los padres de los niños.
   – Intercambiar información acerca del niño.
   – Hacer participes a los padres de las propuestas educativas del centro.
   – Compartir con los padres sus preocupaciones relacionadas con la educación de sus hijos.
   – Complementar la educación familiar.

   c. Tareas en cuanto miembro de un equipo de trabajo
   – Participación activa en las tareas y responsabilidades que se marca el grupo.

10. 1.- Principio de respeto a la persona y de protección de los derechos humanos.
    2.- Principio e interés superior del niño.
    3.- Principio e interés superior del niño.
    4.- Principio de independencia.
    5.- Principio de lealtad
    6.- Principio de honestidad y sinceridad.
    7.- Principio de competencia profesional
    8.- Principio de interdisciplinariedad.

UNIDAD 4

1. La sociedad tradicional vivía mayoritariamente en el área rural, la sociedad actual es fundamentalmente urbana. La sociedad tradicional ofrecía a los niños un contacto continuo con sus familiares, entendidos éstos ampliamente, mientras que en la actualidad el núcleo familiar se ha reducido, por lo general, a familias compuestas por padres e hijos, y con la asistencia al trabajo de los primeros surge la necesidad del cuidado y educación de los hijos. Por otro lado, los espacios se han reducido, los niños no pueden moverse con tanta autonomía, y se hace necesario salir del ámbito familiar para relacionarse con otros niños y adultos.

2. Una concepción únicamente asistencial de los centros infantiles ha dado como resultado una ausencia de regulación y que este cuidado se realice en condiciones muy alejadas de las auténticas necesidades de los niños.

3. El carácter instructivo significa la predominancia que han tenido en el Preescolar los aspectos instrumentales del aprendizaje escolar, sobre todo la lectoescritura y el cálculo.

4. No debe negarse la función social de un centro de Educación Infantil, ni de los necesarios cuidados físicos de los niños, base de su bienestar y desarrollo. Pero hay que reconocer la importancia de todas las facetas del desarrollo infantil, potenciando todas las capacidades de los niños, de tipo físico, afectivo, intelectual y social. Tampoco debemos perder de vista que los niños y niñas se incorporarán a la Educación Primaria al finalizar esta etapa, por lo que no debemos negar que los niños y niñas deben adquirir una serie de capacidades básicas que le faciliten su escolarización posterior. Pero ello no debe limitarse a enseñarles a leer y a escribir, objetivos que no se suelen conseguir en esta etapa, sino a desarrollar sus distintas capacidades, entre ellas, la de relacionarse con los demás, la de saber expresarse oralmente, la de desplazarse y moverse con habilidad, etc.

5. La Educación Infantil se estructura en dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo de tres a seis años. Las razones que justifican esta organización son de índole psicológico (no hay razones derivadas de la evolución del niño que contradigan estos dos ciclos), de índole social y del propio sistema educativo (a la edad de tres años se produce una fuerte demanda de las familias españolas de escolarización de los pequeños y el sistema puede asumir mayoritariamente esta demanda), y de índole organizativo y metodológico (hay grandes similitudes en cada ciclo sobre la organización y metodología a utilizar).

6. R. Decreto 986/1991, de Calendario.
   R. Decreto 1004/1991, sobre Requisitos Mínimos de Centros.
   R. Decreto 1330/1991, de Aspectos Básicos del Currículo.
   R.Decreto 1333/1991, del Currículo de Educación Infantil.

7. Un centro educativo tiene dos vías fundamentales para potenciar las capacidades de los niños: disponer un ambiente favorecedor del desarrollo y diseñar y proponer experiencias que les permitan plantearse nuevos retos y nuevos aprendizajes.

8. La Educación Infantil está centrada en el niño.
   La acción educativa está basada en la dimensión afectiva.
   La Educación Infantil respeta la diversidad.
   Se trata de una etapa con un carácter globalizador.
   Se desarrolla en un marco de participación.

9. El currículo es el conjunto de decisiones sobre todo aquello que se aprende y se enseña en un centro educativo, cómo y cuándo se realiza el proceso y cómo se evalúa y se reconduce.

10. Los principales elementos del currículo son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

11. La fuente sociocultural ofrece información sobre la propia cultura y sociedad en la que están inmersos los niños y niñas y el centro educativo. Es importante en nuestra etapa ya que debemos conocer el tipo de población con el que se trabaja, los hábitos y costumbres culturales en la crianza y educación de sus hijos, las distintas variables económico-sociales de su vida, como el tipo de ocupación, de vivienda, y cómo todo ello contribuye al desarrollo de los niños. Partir del conocimiento de la sociedad, en concreto en la que se desarrolla la intervención educativa, es básico para un centro educativo.
    Pero también es necesario reflexionar acerca de la sociedad que espera a los niños en su futuro, los avances científicos y tecnológicos, la organización social, los valores imperantes... y saber que formamos personas que en el futuro participarán en la sociedad aportando sus opiniones, sus esfuerzos, sus capacidades. No es muy alejado, como puede parecer, para los niños y niñas de esta etapa, el comenzar a vivir con valores y actitudes de colaboración, de respeto a las diferencias, de cuidado del medio ambiente, de responsabilidad ante el consumo, de actitudes pacíficas... que son las necesidades que se derivan de un mundo cambiante y complejo.

12. Un currículo abierto da mucha importancia al papel del educador, del equipo educativo, a la autonomía de los profesionales de la educación en las decisiones de qué, cómo y cuándo enseñar. Un currículo abierto parte del respeto a las diferencias de cada contexto educativo y de

cada alumno. Por ello, define sus elementos de forma general y solicita a cada centro que estas orientaciones generales sean adaptadas a cada una de las diferentes situaciones educativas.

13. El primer nivel de concreción lo constituyen los decretos curriculares, están prescritos por la Administración Educativa con carácter general. El segundo nivel está formado por las decisiones que se toman en los centros educativos, entre los equipos docentes, adecuando el currículo al contexto concreto de la actuación. El tercer nivel lo constituyen las programaciones que elabora cada educador para su grupo concreto de niños, en consonancia con las decisiones anteriores.

14. La referencia del Decreto del Currículo aplicable en el territorio cuya gestión pertenece al Ministerio de Educación es el 1333/1991, de fecha 6 de septiembre de 1991, y publicado el día 7 en el BOE. El esquema es personal.

15. Desarrollo físico y motor.
    Ámbito cognitivo y lingüístico.
    Equilibrio afectivo.
    Relaciones interpersonales.
    Actuación e inserción social.

16. Objetivos generales de etapa, formulados globalmente, para conseguir al finalizar la etapa. Los objetivos de primer ciclo son la adecuación de los primeros a las posibilidades de los niños y niñas de hasta tres años. Los objetivos de cada área contribuyen desde ellas a conseguir los de etapa.

17. Identidad y autonomía personal (conocimiento de sí mismos y utilización de los recursos personales necesarios).
    Medio físico y social (conocimiento de la realidad física y social).
    Comunicación y representación (las relaciones entre el individuo y el medio).

18. Conceptos, nociones o ideas.
    Procedimientos, estrategias, destrezas.
    Actitudes, valores o normas.
    (La descripción y selección es personal).

19. Aprendizaje significativo.
    Globalización.
    Principio de actividad.
    Aspectos afectivos y de relación.
    Organización del ambiente.
    Comunidad educativa.
    (Para la descripción, acude al punto 5.4.)

20. La evaluación en Educación Infantil es global, continua y formativa.

UNIDAD 5

1. Un centro autónomo tiene un identidad propia, uno dependiente no la tiene, no se diferencia de los demás. Un centro autónomo comparte sus responsabilidades con la comunidad educativa, en un centro dependiente la relación con las familias se limita a la información. El centro autónomo desarrolla un currículo abierto, ya que toma sus decisiones curriculares, un centro dependiente aplica un currículo cerrado, homogéneo en todos los centros. Además, un centro autónomo se basa en un modelo de educador cooperador, mientras que uno dependiente está formado de individualidades.

2. La autonomía da como resultado la capacidad de responder, en mayor medida, a las necesidades del entorno y, por lo tanto, ofrecer una educación de mayor calidad.

3. Reduce la incertidumbre, la improvisación, la rutina, las contradicciones, estableciendo una coherencia compartida por el conjunto de la comunidad educativa.
   Además, contribuye a configurar un centro con personalidad propia, orientando a las personas que se incorporan por primera vez a él. Por último, permite evaluar el funcionamiento del centro.

4. El Proyecto Educativo recoge las decisiones de un centro sobre las opciones educativas básicas, estableciendo la línea del centro, así como los objetivos que se plantea y la estructura organizativa que lo sustenta.

   El Proyecto Curricular define las estrategias educativas que van a utilizar los educadores para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.
   La Programación General Anual es un documento a corto plazo que establece los diferentes aspectos de la vida de un centro y las prioridades de un año en concreto.

5. Los rasgos de identidad, los objetivos del centro y la estructura organizativa.

6. El análisis del contexto ayuda a conocer los límites que tiene un determinado centro o programa educativo. Además, permite ajustar la intervención educativa a las necesidades de un determinado entorno, evitando plantearse objetivos ajenos a las peculiaridades de una determinada comunidad educativa.

7. Adecuar el currículo al contexto, aumentar la coherencia entre todo el equipo educativo, aumentar la profesionalidad de los educadores a través de la reflexión sobre la práctica.

8. Objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

9. Secuenciar contenidos es ordenarlo temporalmente en períodos de tiempo menores a la etapa. La principal secuencia es la que corresponde a los dos ciclos, pero pueden secuenciarse los contenidos en períodos menores.

10. Este ejercicio es de respuesta libre, ya que debes elegir los contenidos que consideres que se trabajan en las actividades al aire libre entre todos los del decreto. Al finalizarlo, verifica que has contemplado las tres áreas y que hay contenidos de todo tipo (conceptos, procedimientos y actitudes). También puedes haber modificado la redacción de estos contenidos que has seleccionado, adecuándolos con mayor precisión a este eje organizador.

11. El apartado de metodología debe precisar los acuerdos del conjunto del equipo educativo sobre el *cómo actuar* o *cómo intervenir*. No se trata de repetir aspectos generales de estos principios, ya contemplados en el decreto curricular, sino de tomar decisiones sobre su aplicación en el centro o programa concreto.

12. La ficha personal del alumno, con sus datos personales, los resúmenes de escolaridad, los informes de evaluación anuales y el final, y, en el caso de niños o niñas con necesidades educativas especiales, el dictamen del equipo psicopedagógico.

13. Rasgos de identidad o definición, objetivos de la granja, estructura organizativa, objetivos educativos, contenidos, metodología y actividades, evaluación.

14. Por una parte, las características de la colonia: somos un grupo formado por tantos educadores, dependemos de tal institución o nos ayudan en la financiación, organizamos colonias en tal sitio, durante tantos días, para un determinado grupo de niños y niñas de tales edades, etc.

    Por otro lado, debe incorporarse la *filosofía* del grupo, los principios educativos que presiden la actividad: educamos a los niños en el respeto a las diferencias, fomentamos su autonomía, nos identificamos con una determinada religión o línea política, favorecemos las actividades deportivas, o priorizamos el aprendizaje de una lengua extranjera, etc.

UNIDAD 6

1. Las decisiones metodológicas que se incluyen en el Proyecto Curricular representan la práctica educativa, la vía efectiva de cómo enseñar, esto es, cómo actuar como educadores para conseguir los objetivos propuestos.

2. Principio de actividad.
   Aprendizaje significativo.
   La globalización de la enseñanza.
   La construcción de un clima adecuado.
   La organización del ambiente.
   La relación de los educadores con niños y familias.

3. Realizar aprendizajes significativos supone poner en relación los conocimientos que se poseen con los nuevos aprendizajes. Para ello es necesario que el nuevo conocimiento sea lógico, que la persona tenga la estructura psicológica para aprenderlo y que quiera hacerlo, esto es, que se sienta motivada para ello. Sin voluntad, sin motivación, no hay aprendizaje.

4. Aprendizaje significativo.
   Globalización.
   Clima afectivo: aprendizaje en interacción.

5. a)

6. La intervención educativa debe aparecer de una manera normal y tendrán cabida las iniciativas e intervenciones de los niños. Demasiadas propuestas del adulto pueden favorecer la sobreestimulación. La intervención debe partir de valorar como favorable cualquier situación de la vida de la escuela, aunque se organicen situaciones *especiales* de aprendizaje.

7. ...posibilita que los niños y niñas actúen sin que el adulto intervenga directamente.

8. La actitud del familiar que acompaña al niño en la entrada y salida es fundamental ya que le transmite confianza y seguridad. Además son situaciones idóneas para establecer la comunicación entre educadores y padres.

9. b)

10. Un día de lluvia y en general los recursos atmosféricos. Los paseos (coger hojas, ver hormigas...) y las actividades al aire libre.

11. Conocer a los niños y niñas del grupo es básico para planificar la intervención educativa. El período de adaptación es un momento idóneo para observar y registrar datos sobre cada niño o niña. Es preciso además adecuar la programación a las características de cada individuo y del grupo.

12. c)

13. La organización del aula y de las actividades debe contar con la participación progresiva del grupo de niños y niñas. Seleccionar los propios juegos, asumir pequeñas responsabilidades... en definitiva, ser cada vez más autónomo.

14. Los rincones no delimitan el tiempo de dedicación ni la actividad, que es iniciada y realizada de forma autónoma por los niños. Los talleres están más dirigidos a una acción concreta, al aprendizaje de una técnica, exigen un tiempo y unos procedimientos determinados. Normalmente los rincones se dan dentro del aula, los talleres son más especializados y se suelen organizar en otros lugares del centro. Los talleres están más dirigidos por adultos, educadores o padres.

15. Los centros de interés proponen actividades relacionadas con estas fases: observación, asociación y expresión.

UNIDAD 7

1. Aparecen como uno de los principios organizativos y didácticos que enmarcan la metodología de la Educación Infantil. Además, aparecen mencionados con frecuencia en las partes explicativas de cada una de las áreas y de sus orientaciones didácticas, en menciones siempre referidas a la necesidad de propiciar un ambiente que favorezca el aprendizaje, que permita la relación entre niños y adultos y niños entre sí, que fomente la actuación autónoma, un ambiente afectivo de seguridad y confianza.

2. Los centros actuales son reflejo de una historia del sistema educativo en nuestro país. Han influido en su configuración razones de tipo económico (qué presupuesto se destinaba a estas construcciones), político (cuáles eran las prioridades de gobierno en esa época), sociológico (adecuado a la sociedad a la que iban dirigidos), técnico (del conocimiento arquitectónico, cómo se resolvían entonces los edificios), y finalmente, de la concepción de ese momento histórico de la educación de los niños.

3. La socialización implica la existencia de espacios para el encuentro entre varios niños, entre los diferentes grupos de edad, con diversas posibilidades de agrupamiento y de realizar actividades en común.

4. La autonomía de los niños puede potenciarse si los espacios están señalizados, si no hay peligros físicos al desplazarse, barreras arquitectónicas, si hay una distribución funcional del espacio disponible. También la disposición de los materiales puede facilitar que los niños puedan acceder a ellos de forma autónoma, y que colaboren en la recogida y en el mantenimiento de los mismos.

5. La función principal es la de circulación, por lo que no debe haber excesivas interferencias para ello. Pero además, cumplen una función como lugares de transmisión de información, sobre todo

mediante las paredes, que pueden contener paneles, murales o corchos para ofrecer información entre los niños y con los padres. Como son lugares amplios, pueden ser utilizados, a veces, como lugares de movimiento, con algún elemento o aparato para ello. También hay posibilidad de que se utilicen para alguna actividad específica, como algún juego (ejemplo, un circuito de coches, o un garaje) o actividad plástica, o las jaulas de los canarios, etc. Especialmente la entrada debe ser atractiva y facilitar el intercambio con las familias.

6. El espacio exterior debe ser sano y seguro, ser variado en sus posibilidades, zonas de distinta superficie, elementos naturales, algunas estructuras de movimiento y de juego simbólico. Es necesario que haya sol y sombra y forma de protegerse de la lluvia.

7. Salas o aulas:

   – Bebés: diferentes zonas, descanso, actividad, alimentación y aseo.
   – Edad: 1-3 años: zona de encuentro, movimiento, juego simbólico, zona de manipulación.

8. Actividad motriz, juegos de fantasía y contacto con la naturaleza.

9. Cunas, preparación de alimentos, cambios, zona de estar o gatear.

10. Tamaño adecuado, seguridad, utilización diversa (polivalente), uso autónomo.

11. Las sugerencias son las de recoger toda la información posible antes de comprar material, ir a tiendas especializadas, visitar ferias de material didáctico, no dejarse influir por la publicidad y ver los materiales en experimentación antes de adquirirlos. En caso de no poderlo hacer, comprar sólo una unidad de cualquier material no experimentado y comprobar su adecuación antes de comprar más.

12. La respuesta es libre, pero una vez realizado el ejercicio, revisa el texto para ver si tienes alguna idea más.

13. Sí, para que los niños puedan verse e ir configurando el conocimiento de su propio cuerpo y construyendo su imagen personal.

14. Material sensorial y motor.

    Material para manipular, observar y experimentar.
    Material para desarrollar el pensamiento lógico.
    Material de prepresentación.
    Material para la expresión oral.
    Material para la expresión plástica y musical.

15. Estabilidad y flexibilidad.

UNIDAD 8

1. Que los profesores deben realizarlas, precisando los elementos que integran el proceso educativo de los niños, a partir del Proyecto Curricular elaborado por el equipo del ciclo.

2. Programar consiste en hacer una hipótesis del trabajo que vamos a realizar con los niños, antes de entrar en el aula, como una guía flexible que orienta la práctica educativa.

3. – Características del grupo.
   – Definición de objetivos y contenidos.
   – Metodología.
   – Evaluación.
   – Unidades que van a desarrollarse.

4. Con el Real Decreto del Currículo y con el Proyecto Curricular de Ciclo o Etapa.

5. La unidad didáctica o de programación comprende un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo. Es un conjunto de actividades dirigidas a conseguir unos fines determinados.

6. Núcleo o título, objetivos didácticos, contenidos, metodología y actividades, evaluación y adaptaciones curriculares.

7. Permanentes, tienen una duración continuada a lo largo del curso, y temporales, con un tiempo de desarrollo más limitado (un mes, una quincena, etc.).

8. Las permanentes, ya que los distintos momentos del día son los ejes de la programación (rutinas y juego, principalmente).

9. Iniciales, de desarrollo y de evaluación.

10 y 11. Una vez hayas respondido, contrasta tu respuesta con las Unidades que se han expuesto.

UNIDAD 9

1. La evaluación es la parte del proceso educativo mediante la cual se obtiene información para ajustarlo continuamente y mejorarlo. La observación es la técnica principal de recogida de información ya que se propone constatar lo que ocurre. En definitiva, la observación es una técnica indispensable para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. La Orden de Evaluación establece los siguientes:
   - Expediente personal.
   - Ficha personal.
   - Resumen de escolaridad.
   - Informes anuales.
   - Informe final de etapa.
   - Informes a las familias.

3. Este currículo propone evaluar dos aspectos:
   - Las capacidades de los niños que están expresadas en los objetivos generales de la etapa, y que pueden evaluarse a través de algunos indicadores más concretos.
   - El propio proceso de enseñanza con las variables que influyen en él, como la organización del aula, las relaciones, la coordinación entre educadores y con los padres, etc.

4. Inicial, continuo y final.

5. Organización de la observación y formación del observador.

6. - Orientada por una intención explícita.
   - Dirigida a alcanzar un objetivo concreto.
   - Centrada sobre un objetivo observable.
   - Realizada con un método adecuado.
   - Registrada con un instrumento determinado.

7. - Individualización de la atención educativa.
   - Integración de distintos aspectos del desarrollo.
   - Seguimiento de la evolución de cada niño.
   - Prevención de dificultades.
   - Respeto a los niños.
   - Protagonismo del niño en el proceso educativo.

8. Son los aspectos concretos que van a ser observados y que su respuesta garantiza un conocimiento suficiente del niño o situación que estamos observando.

9. En el diario se anotan las observaciones después de la jornada, el registro anecdótico se realiza mientras los hechos están sucediendo. En el primero pueden recogerse acontecimientos cotidianos, novedades, cambios y dificultades. En el segundo se registran períodos breves de tiempo y debe centrarse en aspectos más concretos.

10. Estar dispuesto a que lo que se ve de los niños cuestione lo que hasta el momento se creía saber y no buscar a toda costa la confirmación de unos presupuestos previos.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 1

LA INFANCIA Y SU ATENCIÓN EDUCATIVA

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA - 11751
R. 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autoras:
Carmen Lago de Lanzós
María Dolores Requena

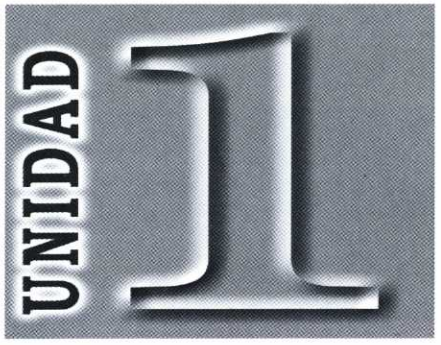
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



LA INFANCIA Y SU ATENCIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. EVOLUCIÓN Y CONCEPCIÓN ACTUAL DE LA INFANCIA 7
1.1 Historia de la infancia 7
1.2 Contexto actual de la infancia 9

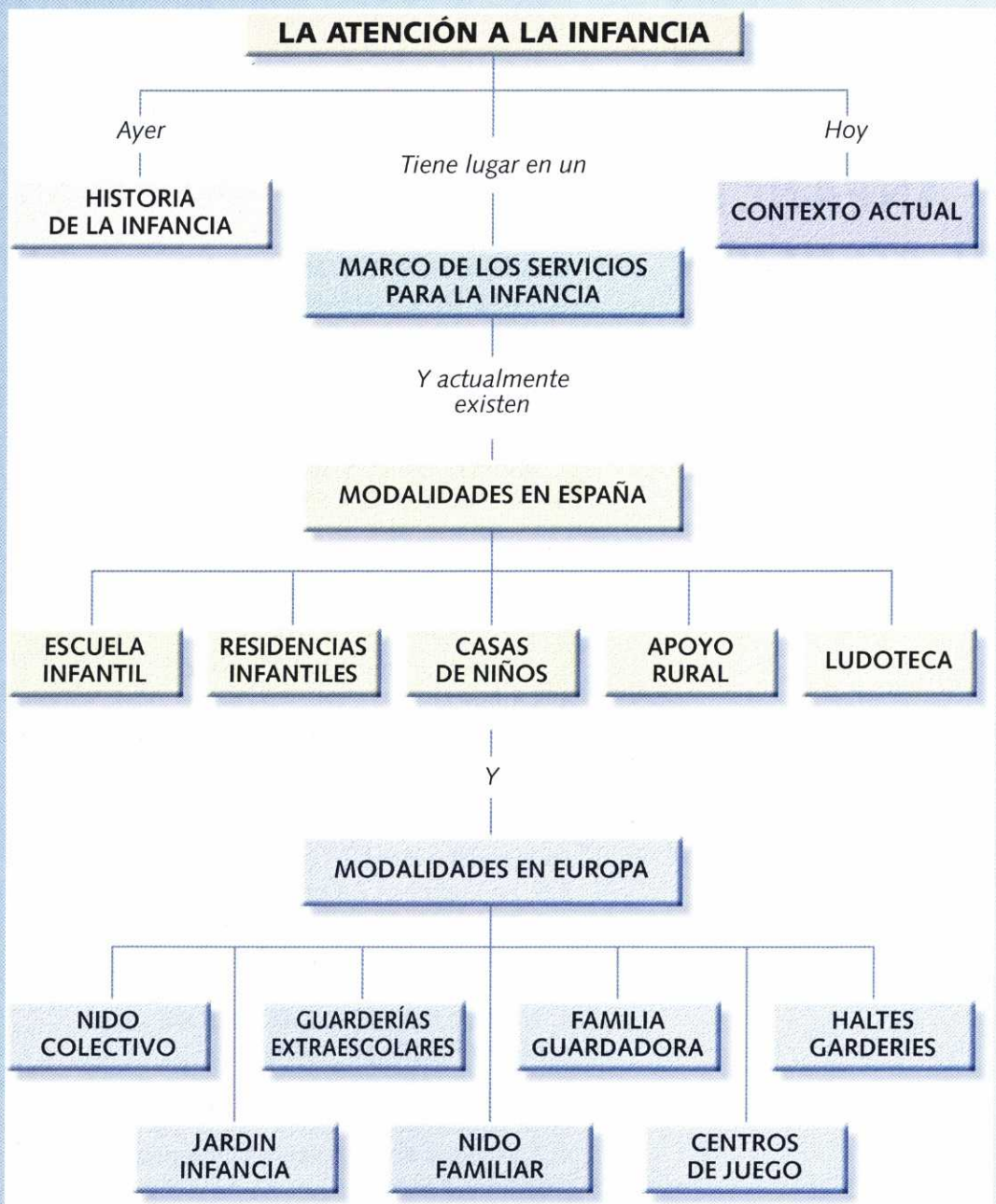
2. MARCO DE LOS SERVICIOS PARA LA INFANCIA EN ESPAÑA 17

3. MODALIDADES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN ESPAÑA 23
3.1 Qué es un servicio de atención a la infancia 23
3.2 La escuela infantil 25
3.3 Las residencias infantiles 28
3.4 La Casa de los Niños 30
3.5 El servicio de apoyo educativo en el ámbito rural 37
3.6. La Ludoteca o Centro de Juegos 41
3.7. Otros servicios 43

4. MODALIDADES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EUROPA 47
4.1 La atención a la infancia en la comunidad europea 47
4.2 Servicios de atención a la infancia y su financiación 50

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 54

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 55


LA ATENCIÓN A LA INFANCIA
Ayer
Tiene lugar en un
Hoy
HISTORIA DE LA INFANCIA
MARCO DE LOS SERVICIOS PARA LA INFANCIA
CONTEXTO ACTUAL
Y actualmente existen
MODALIDADES EN ESPAÑA
ESCUELA INFANTIL
RESIDENCIAS INFANTILES
CASAS DE NIÑOS
APOYO RURAL
LUDOTECA
Y
MODALIDADES EN EUROPA
NIDO COLECTIVO
GUARDERÍAS EXTRAESCOLARES
FAMILIA GUARDADORA
HALTES GARDERIES
JARDIN INFANCIA
NIDO FAMILIAR
CENTROS DE JUEGO

Introducción

En la presente Unidad de Trabajo ofrecemos una visión general de la evolución histórica y de la situación actual de la infancia, del contexto en que ésta se desenvuelve hoy en día y de los servicios que se dirigen a ella en nuestro país y en los de nuestro entorno.

A lo largo de la exposición subrayaremos la necesidad de que haya unos criterios de calidad básicos inspirando el funcionamiento de estos servicios.

Asimismo, resaltaremos la función social que desempeñan estos centros que, aparte de sus objetivos estrictamente educativos, tienen como finalidad reducir desigualdades de origen y permitir compaginar las responsabilidades familiares y laborales de los progenitores.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Reconocer los aspectos fundamentales de la evolución de la infancia en cada uno de los períodos históricos y de su situación actual.**
- **Comprender los referentes socioeconómicos y culturales en que surgen y evolucionan los servicios de atención a la infancia.**
- **Describir e identificar los elementos principales de la organización de distintos centros y programas existentes en la actualidad en España y países de nuestro entorno.**

1 Evolución y situación actual de la Infancia

1.1. HISTORIA DE LA INFANCIA

Lo que hoy día entendemos por infancia es un concepto que hemos adquirido muy recientemente en nuestra evolución histórica. Durante muchos siglos la infancia ha sido una etapa de la vida de las personas a la que no se daba mayor importancia. La sociedad no tenía en cuenta que los niños tenían unas necesidades diferentes a las de los adultos y que precisaban de una protección especial. Esto fue normal hasta más o menos el siglo XVII, por lo que puedes ver que la infancia como tal, considerada como una etapa de la persona con necesidades e intereses específicos, es bastante novedosa.

¿Cómo vivían los niños y niñas en el pasado? La Historia que hemos estudiado no suele darnos muchos datos sobre este asunto, tradicionalmente se ha escrito sobre la vida de los «varones», y, poco a poco, los historiadores van reconstruyendo la vida de mujeres y de niños, olvidados hasta ahora. Por algunas lecturas o películas, aparte de lo que habrás estudiado de Historia, es posible que tú te hagas una idea aproximada del tipo de vida que llevaba la mayoría de la población en cada uno de los períodos históricos. Vamos a intentar recordar algunos aspectos de lo que ha sido la vida infantil en los tiempos pasados.

La infancia en la antigüedad

De las sociedades anteriores al mundo clásico (Grecia y Roma) apenas tenemos noticias sobre la vida de los niños. En Atenas se instauraron las primeras escuelas, para los hijos de los ciudadanos libres, en donde podían aprender todas las ciencias y artes de la época. En Esparta se preparaba a los niños desde pequeños para la guerra, sacrificándose los débiles o deformes. En Roma aparece la «patria potestad» que establece una serie de derechos y deberes para con los hijos, concepto que va a evolucionar hacia una mayor responsabilidad hacia la crianza y educación de los niños en cada familia, a lo largo de los primeros siglos de nuestra era. Pero no olvidemos que, en el mundo clásico, había un número elevadísimo de esclavos, y los hijos de éstos, así como los de las clases más pobres, estaban sometidos a un mayor abandono. Y además, las niñas tenían unas condiciones de vida aún más penosas.

La Edad Media

Los niños y niñas se consideraban como propiedad del padre, objetos con los que negociar, intercambiar o vender. Hacia los 7 años ya empezaban a trabajar y a realizar vida de adulto, la infancia era cortísima, los

niños eran adultos en miniatura. Además, las condiciones de vida eran durísimas, y el clima, el hambre y las epidemias impedían a muchos niños hacerse mayores. Ya avanzada la Edad Media, se inicia una mayor consideración hacia la infancia. Se organiza mejor el período de «aprendiz» en los oficios, se inician algunas escuelas para hijos de los nobles y los primeros burgueses, aparte de las establecidas por los clérigos.

La Edad Moderna

Hacia los siglos XVI y XVII, con las ideas renacentistas, se va cambiando la idea que tiene la sociedad sobre la infancia, surgiendo una mayor atención hacia ésta. Aparecen las primeras escuelas organizadas, a las que asisten principalmente niños de las clases más acomodadas. Ya en el siglo XVIII, a partir del cambio que supusieron la Ilustración y la Revolución francesa, la preocupación por la infancia crece, en paralelo con la mayor consideración que van obteniendo ya todos los ciudadanos como sujetos con derechos y libertades.

La Infancia en la época contemporánea

La revolución industrial del siglo XIX supone para la infancia un período de explotación en el ámbito laboral. Pero, tras esta penosa situación, la sociedad comienza a preocuparse y se establecen unas primeras leyes de protección hacia los más pequeños. Por otra parte, se van extendiendo las escuelas primarias a una mayor población infantil. Además, las diversas ciencias se van desarrollando, aportando un mayor conocimiento del niño y de sus necesidades.

Pero es realmente en el siglo XX cuando la infancia ha tomado la importancia que le corresponde. Después de la Primera Guerra Mundial, ante la desprotección de tantos niños, la sociedad internacional establece una primera declaración (Declaración de Ginebra) para proteger a la infancia. Más tarde, en 1959 las Naciones Unidas proclaman la Declaración de los Derechos del Niño, que treinta años después se convierte en una Convención, con un mayor compromiso por parte de los países firmantes. Esto lo estudiaremos en la Unidad 3 de este mismo Módulo.

Podemos decir que este siglo ha sido el siglo del niño, es decir, ha sido cuando este período de la

vida ha sido tomado en consideración por el conjunto de la sociedad, y se ha visto necesario protegerla y dotarla de todos los medios posibles para favorecer su desarrollo. Las niñas, al menos en las Declaraciones internacionales y leyes de los distintos países, son ya iguales que los varones en sus derechos.

Ejercicios

1. Haz un pequeño esquema que te permita recordar estas pinceladas sobre cada uno de los períodos históricos.

2. ¿Por qué crees que las mujeres y los niños apenas aparecen en la Historia?a

3. Intenta ver cuadros que representen la sociedad de épocas anteriores, observa a los niños en ellos, su vestimenta, sus actividades.

1.2. EL CONTEXTO ACTUAL DE LA INFANCIA

Hemos visto cómo ha ido surgiendo y evolucionando el concepto de infancia. Los niños y niñas, como parte de la sociedad, han ido evolucionando con ella. El siglo XX es, sin duda, el siglo del niño.

Pero ¿en qué contexto viven los niños y las niñas actualmente?, mejor dicho, ¿en qué contextos?, y ¿qué factores inciden de una forma determinante en su vida, en sus expectativas, en la manera de satisfacer sus necesidades?

Aunque la mayor parte de este apartado se trata en el Módulo de Animación y Dinámica de Grupos, analizaremos algunos de estos factores, que, no siendo los únicos, sí influyen de una manera importante en la situación actual de la infancia.

Veremos los siguientes:

- La transformación de la familia.
- La vivienda y el entorno urbano.
- La salud y la educación.
- Los medios de comunicación.
- Las grandes diferencias.

La Transformación de La Familia

El cambio social producido en España como consecuencia de la industrialización, la exigencia de un mayor nivel de cualificación y especialización en el trabajo, la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral, social y político, el descenso de la natalidad, todo ello ha incidido en la estructura familiar y en la forma de vivir y de atender a los más pequeños.

La familia es, en nuestra cultura, la primera comunidad de vida que acoge al niño pequeño y asume su atención, cuidado y educación.

En nuestro país la institución familiar atraviesa por un proceso de cambio en el que se ha producido la ruptura del modelo tradicional de familia extensa, dando paso a un nuevo modelo de familia nuclear. Esta situación es menos patente en ámbitos rurales donde todavía perdura, en parte, la familia extensa.

La familia extensa, constituida por abuelos, padres y varios hijos, transmitía de generación en generación los conocimientos y experiencias de crianza de los hijos. Agrupaba a varios adultos, generalmente mujeres, que compaginaban el cuidado de los niños y niñas pequeños con las tareas domésticas y las tareas propias del campo (cuidado de animales, huerta, etc.), sin necesidad de abandonar el hogar para trabajar.

El contexto familiar se consideraba el idóneo para la crianza de los hijos y era en este entorno donde se lograba la socialización de los más pequeños, en contacto con los otros hermanos o vecinos en casa y en la calle.

Frente a este modelo tradicional surge en las zonas urbanas la familia nuclear, formada exclusivamente por los progenitores y sus hijos. La ruptura con la familia extensa trae consigo el aislamiento de la pareja y la pérdida de la transmisión de conocimientos sobre la educación de los hijos.

La obligación de desplazarse fuera de casa para un trabajo productivo hace necesario que uno de los progenitores, normalmente la madre, permanezca en el hogar al cuidado de los niños y niñas más pequeños. Con la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo, surge la necesidad de buscar a otra persona que la sustituya o llevar a los niños a un centro de atención a la infancia.

El ritmo de vida impuesto por el modelo de sociedad consumista y competitiva, exige un nivel de cualificación y un nivel adquisitivo que no permite detenerse. La aparición del hijo puede suponer un freno en esta dinámica. Disminuye el número de hijos.

La idea tradicional de que los padres deben dedicar su vida a los hijos, sacrificando su propio bienestar y su realización personal está perdiendo valor.

Los progenitores no tienen tiempo, ni se sienten capacitados para afrontar el reto de la educación de sus hijos. Numerosas dificultades de tipo económico y laboral impulsan a la pareja a buscar medios o recursos para la educación de su prole en un contexto extrafamiliar.

Otro tipo de familia que está emergiendo en España es la familia monoparental. Aunque el 90% de los núcleos familiares tienen a los dos miembros de la pareja presentes, casi el 10% restante están constitui-

dos por familias monoparentales, en la mayoría de los casos (86,8%) a cargo de la mujer. En la mayor parte de estas familias, las madres están separadas (el 56%).

El adulto que constituye junto con el hijo o los hijos el núcleo familiar, vive más aisladamente la responsabilidad educativa y tanto él como los hijos necesitan un espacio más amplio de relaciones con otros adultos y niños.

Una tendencia que se observa muy recientemente es la progresiva responsabilidad de los abuelos en la educación de sus nietos, bien por el trabajo de ambos progenitores, bien por problemas de otro tipo (desempleo, drogas, asuntos penales,...), cada vez es mayor el número de abuelos que participan muy directamente en la crianza a sus nietos. Esto va a exigir una reflexión seria por parte de las distintas entidades sociales.

En cuanto a la corresponsabilidad entre hombres y mujeres, tradicionalmente, en la familia española, los progenitores han tenido sus papeles muy diferenciados, el hombre era el responsable del sostenimiento económico de la unidad familiar, mientras que la mujer estaba encargada de la crianza y atención de los hijos.

Con la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral se está produciendo un cambio en su papel tradicional de ama de casa y cuidadora de niños. Comienza a emerger una tendencia-aspiración a una familia simétrica, basada en la igualdad de los progenitores en la que se compartan e intercambien las funciones. Sin embargo, en la realidad muchas familias están lejos de conseguir esta aspiración.

En el ámbito teórico se da el consenso social de paridad de papeles en la pareja, pero en la práctica no se han conseguido cambiar los usos sociales. La atención del niño pequeño aún dista mucho de recaer de una manera armónica sobre la pareja. Todavía conlleva una carga de trabajo mucho mayor para la mujer, en cuya vida queda mucho menos tiempo para su crecimiento personal, a través del estudio, el trabajo y el ocio.

Según el estudio *El reparto de responsabilidades familiares: Análisis de la demanda femenina y sus expectativas sobre las redes de cuidado de los hijos*, realizado en 1990 por el Instituto de la Mujer, sólo una de cada diez mujeres comparte la tarea de atención a los hijos a partes iguales con su pareja, matizando que a medida que aumenta el nivel de estudios y de ingresos familiares en el hogar, se eleva también la proporción de familias donde la labor de atender a los niños es compartida por el padre o la madre.

Compara mentalmente la crianza y vida infantil que ha tenido tu generación y las dos generaciones anteriores a la tuya: la tuya, la de tus padres, la de tus abuelos. Analiza: vivienda, tamaño de la familia, relaciones de vecindad, escuela, posibilidades de juego, utilización del ocio, etc... Saca tus propias conclusiones.

La Vivienda y El Entorno Urbano

Otro de los factores que intervienen en el tipo de vida que llevan los niños y niñas actualmente se relaciona con el entorno físico en el que se mueven. El marco más inmediato es el de la casa, la vivienda familiar.

El traslado mayoritario de la población a las ciudades ha dado como resultado una alta especulación del suelo y la sustitución de las viviendas amplias del entorno rural por pequeños pisos en bloques, rodeados de pocos espacios verdes, con peligros para el desplazamiento autónomo de niños y niñas.

Las viviendas carecen de espacio para el movimiento y esparcimiento de los más pequeños, sólo las familias más acomodadas pueden disponer de espacio común (jardín comunitario) para el juego. El recurso de «la calle» es peligroso, al menos durante las primeras edades, por lo que el niño se encuentra limitado a actividades sedentarias. El tráfico es, actualmente, en las ciudades, el principal enemigo de los niños.

Además, el entorno urbano hace que la familia esté, muchas veces, alejada de otros familiares que podrían colaborar en el cuidado de los niños, por lo que los progenitores se encuentran aislados en su tarea de crianza. Al estar igualmente alejados del puesto de trabajo, se añaden a las horas laborales las de desplazamiento de los padres, con lo que, especialmente si los dos trabajan, el período de separación con sus hijos es más amplio.

La Salud y La Educación

El avance registrado en este siglo en materia de salud ha sido el mayor de la historia. El Informe sobre la salud en el mundo 1998 de la OMS se muestra optimista ya que nunca antes en la historia de la humanidad tanta gente ha tenido acceso a una atención médica básica.

La mayoría de los niños están inmunizados contra las seis enfermedades infantiles más importantes. La OMS pronostica que proseguirá la reducción del número de defunciones de menores de cinco años, conseguida en los últimos decenios.

En 1955 se produjeron 21 millones de muertes de este tipo y el 1997 unos diez millones, cifra que deberá reducirse a cinco millones para el 2.025.

En nuestro entorno europeo, podemos decir que, en estos momentos, lo conseguido en salud es enormemente positivo.

Lo mismo sucede en la educación.

Tenemos actualmente un sistema educativo con una extensión universal para todos los niños, desde los cuatro hasta los dieciséis años. Una amplia oferta en la enseñanza secundaria posterior y en la universitaria.

Una progresiva ampliación de la Educación Infantil, con el objetivo inmediato de completar la escolarización de la población de tres años, y ampliar la oferta en las primeras edades.

Podemos decir que nunca hasta ahora las posibilidades educativas han sido más extensas. Eso no significa que no haya que mejorar la calidad de este servicio y continuar avanzando en que la educación constituya un auténtico modo de compensar las desigualdades sociales que todavía se producen.

Los Medios de Comunicación

Uno de los factores que más influye en la infancia actualmente es el poder de los medios de comunicación, especialmente la televisión. Los niños y niñas españoles pasan una media cercana a las tres horas diarias delante del televisor, y no ven solamente programas infantiles, sino muchos de los destinados a los adultos.

Nos encontramos con una infancia altamente consumidora de televisión, aunque, si se les plantea la elección entre ver la tele o jugar con los amigos, escogen la segunda opción el 69,6% (según un estudio efectuado en 1993) Esto nos indica, que acaban viendo la televisión ante la carencia de otras alternativas de utilización del tiempo libre, como pueden ser: jugar con amigos, hermanos o padres, o asistir a algún otro espectáculo o actividad exterior.

La soledad en la que viven muchos niños, lo que también ocurre con los adultos, es una de las causas principales del abuso de la televisión. El ciudadano queda limitado a sus escasas posibilidades culturales y con el recurso, siempre a mano, del televisor.

La ciudad ha destinado al niño menos del 10% de su espacio, y para acceder a éste, muchas veces hay que asumir una serie de peligros que muchos padres prefieren evitar.

El hábito del consumo ha promovido crear parques infantiles cerrados destinados a «consumir» juego a un determinado precio. Los pisos impiden, como ya hemos visto, actividades lúdicas y de movimiento. En este contexto, los padres agradecen la ayuda que la televisión les presta para entretener a los pequeños y permitirles un descanso después de la jornada laboral.

En la zona rural, el panorama no es muy diferente. La ausencia de alternativas culturales hace que la televisión sea la única propuesta, y además barata.

Los estudios sobre audiencia nos indican que *no son* los niños los que más ven la televisión. Por grupos de edad, los que más la ven son los mayores de 65 años, seguidos por el grupo de 45 a 64 años, y a conti-

BIBLIOTECA

nuación los de 25 a 44 años. Tan sólo los jóvenes de 13 a 24 años tienen una media más baja que sus hermanos pequeños. En definitiva, son más teleadictos (o somos) los padres, que los hijos.

Pero, ¿qué consecuencias tiene esta excesiva dependencia televisiva de la sociedad en general, y de la infancia en particular?

Hay varias posiciones entre los estudiosos del tema, desde los que opinan que la televisión es la fuente de todos los males de la sociedad, hasta los que intentan demostrar que su influencia es inexistente.

Parece constatarse que la televisión incide en un menor desarrollo de los vínculos familiares, de la comunicación, de la expresión verbal. Los pediatras hablan de perjuicios físicos como cansancio visual, estados de ansiedad, trastornos del sueño o desequilibrios socioemocionales. No es éste el lugar para realizar un análisis exhaustivo de esta influencia. Nuestro objetivo es sólo indicar la importancia de este elemento en el contexto en que actualmente viven los niños y niñas, y señalar los valores que los contenidos de los programas están transmitiendo.

Un informe de la CEACCU (Organizaciones de Amas de Casa) de 1998, muestra que las cadenas españolas de televisión emiten constantemente programas con contenidos contrarios a los preconizados por la Constitución. Esto ocurre sobre todo en programas de dibujos animados y en las series. Según este estudio, son continuos los contenidos violentos, sexistas, antidemocráticos, racistas, contra el medio ambiente. Especialmente la competitividad lo impregna todo.

Además, se ha demostrado que los niños ven, en mayor medida, programas no destinados a ellos. Según un estudio publicado por el Ministerio de Asuntos Sociales en 1993, el consumo televisivo de los más pequeños va dirigido hacia los programas de adultos, con un porcentaje del 75% de niños entre 3 y 8 años y del 80% entre 9 y 14. En ese mismo años se realizó un estudio que demostraba que los niños españoles en edad escolar ven en la televisión, cada semana, 670 homicidios, 15 secuestros, 848 peleas, 420 tiroteos, 11 robos, 8 suicidios, 20 episodios bélicos, 11 desnudos y 20 emisiones eróticas.

También la publicidad transmite, muchas veces, valores negativos y fomenta hasta tal punto el consumo, que consigue que los niños se conviertan en consumidores acríticos y continuamente insatisfechos. Consumo, juego, diversión, emociones y regalos, todo se mezcla en los mensajes publicitarios.

El objetivo es introducir al niño en una dinámica de manejo de cosas y de productos que llegue a identificar como necesidades básicas.

Por otra parte, la familia española ha hecho dejación de su papel de principal educador de sus hijos, y ha dejado solo al niño frente al televisor, sin herramientas de análisis frente a los mensajes que recibe.

Esto también sucede con otros medios, como revistas, vídeo-juegos y vídeos. El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid elabora un estudio en 1998, a raíz de las denuncias recibidas, en el que aporta datos de revistas y vídeo-juegos que se venden supuestamente para la infancia y adolescencia, y que tienen un contenido altamente violento, insolidario, y que desfiguran la realidad subrayando los aspectos más negativos de ésta.

Las Grandes Diferencias

Las diferencias que existen entre los diferentes contextos del planeta nos impiden hablar de forma generalizada sobre la infancia. Deberíamos hablar de las distintas «infancias».

Los avances obtenidos en materia de salud infantil son espectaculares en este siglo. Pero también la OMS reconoce que estos avances no se reparten por igual entre el norte y el sur del planeta. En 1998 se produjeron diez millones de muertes de niños pequeños menores de cinco años. Todavía en los países menos avanzados mueren tres personas de cada cuatro, siendo menores de 50 años. Según las palabras del director general de la OMS: «La principal preocupación es la suerte de muchos centenares de millones de hombres, mujeres y niños, atrapados aún por la más espantosa pobreza».

Por otra parte, un informe de Unicef de 1999 indica que medio millón de niños menores de 15 años murieron de SIDA en el mundo el año anterior, otros 600.000 contrajeron esta enfermedad, de los cuales más de 180.000 eran bebés contagiados por la leche de su madre. La mortalidad infantil por esta causa se concentra, casi en su totalidad, en países africanos.

En cuanto a educación, el problema es similar. Un informe de la ONG Oxfam, cuya filial española es Intermón, de 1999, señala que 125 millones de niños no van a la escuela y otros 150 millones, sobre todo niñas, dejan el colegio antes de aprender a leer y a escribir, con el resultado de que uno de cada cuatro adultos, unos 870 millones, es hoy analfabeto. En cuanto a la discriminación por razón de sexo, es preciso señalar que dos terceras partes de la población infantil no escolarizada son niñas. La deserción escolar, abandono de la escuela, es el gran problema de los países pobres, pero afecta principalmente a las niñas, que abandonan porque se les exige cuidar de sus hermanos y tareas domésticas, aparte de ser casadas por compromiso familiar.

Otros problemas, muy de actualidad afectan gravemente a la infancia:

– El trabajo infantil, que afecta a 250 millones de niños, especialmente en el Tercer Mundo.

– Las guerras y sus efectos en los niños que participan en ellas como soldados, que son diezmados por el hambre y las epidemias, que son destruidos por minas que permanecen en la tierra esperándoles, etc.

Podemos pensar que estos problemas están lejos y no afectan a nuestro entorno, en el que vivimos y en el que vamos a trabajar. Pero no olvidemos que el planeta es uno, que las consecuencias se expanden, y que en nuestro entorno también hay sectores de pobreza, marginación e injusticias que afectan a los más pequeños.

Recuerda

La infancia como la concebimos actualmente es un concepto muy reciente en nuestra evolución histórica. Durante siglos la sociedad no ha sido consciente de las necesidades que tenía este período de la vida de las personas.

En los diferentes períodos históricos los niños y niñas han sido utilizados como esclavos, soldados, mano de obra barata, objeto de intercambio, o, simplemente, ignorados y abandonados a su suerte.

El siglo XX ha sido el siglo del niño, los avances en el reconocimiento de sus derechos han sido importantes, así como en el ejercicio de ellos, aunque de forma desigual entre unos países y otros.

El contexto actual de la infancia está marcado por una serie de factores como son la transformación de la familia, las características del entorno urbano, la influencia de los medios de comunicación de masas y del consumo, los avances en los sistemas sanitarios y educativos. Todo ello presenta grandes diferencias entre el norte y el sur del planeta, por lo que no podemos describir el contexto en general, sino dependiente del nivel de desarrollo del pueblo al que los niños y las niñas pertenecen.

Ejercicio

4. Lee la prensa diaria durante este mes. Recorta o anota las noticias que se producen relacionadas con la infancia (menores de edad). Elabora tus conclusiones comparando los datos que obtienes con lo expuesto en esta Unidad sobre el contexto en el que vive actualmente la infancia.

2 Marco de los servicios para la infancia en España

Las transformaciones sociales, anteriormente señaladas, hacen necesario que otras instituciones colaboren con la familia en la atención a los más pequeños, facilitando y compartiendo con ella su función educativa.

Actualmente, existe en España una demanda cada vez más generalizada de servicios educativos para niños y niñas a partir del año y medio o dos años. Hasta esa edad parece que la mayoría de los padres desean atender al niño en el hogar, aunque no hay estudios fiables sobre ello. En nuestro país solamente está garantizada la permanencia en este contexto hasta los cuatro meses del niño, sin pérdida de sueldo ni puesto de trabajo (permiso de maternidad). El resto de las medidas laborales suponen una ventaja solamente para aquellas familias con poder adquisitivo medio-alto.

Aunque la demanda varía mucho de unas zonas a otras, está comprobado que es muy sensible a la oferta de la que se dispone, es decir, en zonas donde aparentemente no hay demanda ésta se dispara con la mera existencia de un nuevo servicio de calidad.

Otro hecho contrastado (*Informe sobre la situación de los centros de educación infantil en territorio MEC,* 1991) es el trasvase de plazas de los centros privados a los públicos en búsqueda de una mayor calidad de oferta y gratuidad del servicio.

El 67% de la oferta de servicios de atención a la infancia pertenece al sector privado y el otro 33% al sector público.

Sector Privado

El modelo promocionado casi exclusivamente es el de la escuela infantil (todavía a veces denominada guardería o jardín de infancia) y la población mayoritariamente atendida es la de 1-4 años.

En este sector se distinguen tres tipos de centros bien diferenciados:

Las guarderías o jardines de infancia de elite, generalmente, con abundantes recursos y Proyecto Educativo, oferta de actividades extra y personal cualificado. Sus precios las orientan a un público minoritario.

Las escuelas infantiles constituidas por cooperativas de profesionales, con Proyecto Educativo definido y de calidad.

Cuentan con dotación suficiente de profesionales cualificados y material.

Las guarderías tradicionales, actualmente en proceso de transformación, generalmente no tienen todavía desarrollado un Proyecto Educativo. Al estar planteadas como negocio, se resisten a cumplir la actual normativa. Atienden y entretienen a los niños.

Sector Público

En este sector se distinguen dos tipos de centros:

Las escuelas infantiles dependientes de las Comunidades Autónomas. Una gran parte de estos centros son las antiguas guarderías del INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social), con un enfoque básicamente asistencial para sectores marginales y con una dinámica de trabajo sin proyecto educativo. Actualmente están en proceso de reconversión de acuerdo con los requisitos de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). También se han ido creando nuevas escuelas infantiles en la red pública.

Escuelas infantiles dependientes de Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales. Desde hace años, en algunas ciudades se constituyeron Patronatos Municipales de Escuelas Infantiles que han desempeñado un importante papel en el desarrollo de la Educación Infantil en nuestro país. Muchos de estos centros han sido incorporados a la red pública de sus respectivas Comunidades Autónomas.

Tanto las escuelas infantiles dependientes de las Comunidades Autónomas como las de Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales suelen depender del Área de Educación o de Servicios Sociales. Atienden mayoritariamente al tramo 0-3 años y en algunos casos la etapa completa de 0-6 años.

El Ministerio de Educación y Cultura y las Consejerías de Educación de cada Comunidad ofertan plazas para niños de 3-6 años en los colegios públicos.

Independientemente de que la gestión sea pública o privada, buena parte de los centros que dependen de entidades sin ánimo de lucro configuran una *Red Semipública*, dado que reciben subvenciones públicas. Una parte de estas instituciones privadas receptoras de subvenciones corresponde a las anteriormente denominadas *guarderías laborales*, subvencionadas hasta 1988 por el Ministerio de Trabajo y actualmente por el Ministerio de Asuntos Sociales, a través de las Comunidades Autónomas.

Este apoyo público mediante subvenciones y el decidido interés de algunas Comunidades Autónomas han posibilitado la aparición de nuevos modelos de atención a la infancia en un intento de responder a necesidades específicas de determinados colectivos: «Preescolar na Casa» en Galicia, las «Casas de los Niños» en la Comunidad de Madrid, y ludotecas promovidas por diferentes Ayuntamientos o asociaciones sin ánimo de lucro subvencionadas.

Ejercicio

5. Infórmate sobre los distintos servicios dirigidos a la infancia que se ofrecen en tu localidad o distrito, identificando de qué sector dependen.

Aportaciones de la LOGSE a la Educación Infantil

En España los servicios de atención a la infancia surgieron y se fueron desarrollando sin ningún tipo de normativa, a expensas únicamente de la demanda social, que a su vez ha sido el resultado de una serie de cambios sociales ya señalados.

Amplios sectores sociales de nuestro país vieron la necesidad de crear para los centros de atención a los más pequeños un modelo educativo que garantizara el derecho de los niños y niñas menores de 6 años a recibir una atención de calidad.

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, se contempla por vez primera la Educación Infantil como primera etapa del sistema educativo.

La LOGSE ofrece un modelo de atención a la infancia, orientado a paliar las desigualdades sociales de origen, centrado en las características de los niños y niñas pequeños, que supera tanto el modelo asistencial que ha primado anteriormente en las guarderías como el modelo instructivo de las aulas de preescolar.

La LOGSE define esta etapa de la Educación Infantil como una etapa integrada, con unas características y necesidades propias, que abarca desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, pudiéndose estructurar en dos ciclos: primer ciclo de 0-3 años y segundo ciclo de 3-6 años.

Aunque no es una etapa obligatoria, las Administraciones educativas se comprometen a poner los medios necesarios para cubrir toda la demanda, pudiéndose con este fin establecer convenios con las corpo-

raciones locales, otras Administraciones públicas y entidades sin fin de lucro.

La ley reconoce esta etapa como compensatoria de carencias de origen social, cultural y económico. Destaca el papel esencial de la familia como responsable fundamental de la educación de sus hijos y la estrecha colaboración que debe existir entre ésta y los centros de Educación Infantil.

Señala, asimismo, la titulación académica que han de tener los profesionales para atender a los niños y niñas de esta etapa.

Y finalmente, fija un calendario de aplicación de esta normativa. Todo esto lo veremos más detalladamente en las distintas Unidades de Trabajo de este Módulo.

Ejercicio

6. Resume las aportaciones más importantes de la LOGSE a la Educación Infantil.

Recuerda

Los cambios sociales ocurridos en nuestro país afectan a la estructura familiar y a la forma de atender a los más pequeños.

La incorporación de la mujer al mundo laboral, social y político genera una demanda de servicios de atención para sus hijos en un contexto extrafamiliar.

A partir del año y medio del niño es cuando se produce una demanda generalizada de servicios educativos.

La LOGSE contempla por vez primera la Educación Infantil dentro del sistema educativo y ofrece un modelo de atención a la infancia que cubre tanto las necesidades educativas de los niños y niñas pequeños como las sociales de la familia.

La LOGSE garantiza el derecho de los niños y niñas menores de 6 años a recibir una atención de calidad, exigiendo que los centros educativos, públicos y privados, cumplan unos requisitos mínimos.

Ejercicio

7. Realiza una pequeña encuesta a 5 familias de niños menores de 3 años: ¿Asiste su hijo a algún servicio de atención a la infancia?. Pregunta las razones de por qué asiste o no. ¿Qué edad consideras la idónea para enviar al niño a un centro?.- ¿Qué esperáis del centro?

3 Modalidades de atención a la infancia en España

3.1. ¿QUÉ ES UN SERVICIO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA?

Llamamos servicio o modalidad de atención a la infancia a las distintas iniciativas que han ido surgiendo para mejorar la vida actual de los niños y de sus familias, para contribuir a su desarrollo y bienestar. Entran en este concepto desde las más extendidas escuelas infantiles, hasta nuevos programas dirigidos a aspectos culturales como bibliotecas infantiles, centros de juego, granjas-escuelas, visitas didácticas a museos, apoyo a las familias, etc.

Ahora bien, ante tanta proliferación de nuevos centros y programas, cabe preguntarse ¿son todos ellos beneficiosos para el desarrollo de los niños, es decir, ¿cualquier iniciativa es válida y positiva para la población infantil?

Como *criterios generales* de valoración señalaremos:

– *Accesibilidad y cercanía de los servicios.* A fin de evitar desplazamientos inconvenientes para los niños y las niñas pequeños y facilitar el contacto familias-centro.

– *Flexibilidad de los horarios.* Los servicios han de contemplar las diversas necesidades y situaciones de las familias, permitiendo en algunos casos la atención a los niños y niñas fuera del horario del centro, hasta cubrir el horario laboral de los progenitores o estableciendo horarios partidos o más adecuados.

– *Contextualización.* Los centros han de tener diseño propio y adaptado a las características del entorno, bien sea rural o urbano.

– *Cumplimiento de las directrices sobre distribución de espacios, mobiliario, materiales, ratio, perfiles profesionales, horario (etc.).* Éstas deben estar perfectamente contempladas y fijadas por los organismos competentes que han de regular y controlar la calidad de los servicios.

Pero, además, hay unos *criterios educativos* que inciden en la calidad de este servicio. Veamos sus características:

– Los servicios de atención a la infancia deben tener un marcado *carácter social,* favoreciendo el derecho de todos los niños y las niñas a ser educados desde su nacimiento y ayudando a paliar las diferencias que se producen por razones socio-económicas, geográficas, familiares o religiosas.

– Estos servicios han de estar *centrados en el niño,* en sus características y en sus necesidades. Necesidades físicas de alimentación, higiene y descanso, necesidades afectivas, necesidades de relación con el medio, explorándolo a través del movimiento y la acción, necesidades de comunicación con los demás a través del gesto o la palabra.

Los niños y niñas pequeños no pueden por sí mismos satisfacer estas necesidades, requieren la ayuda de los adultos para crecer sanos física y emocionalmente. Los adultos deben respetar la individualidad de cada uno, su ritmo de maduración y de aprendizaje.

– Los servicios de atención a la infancia *han de contemplar la diversidad:* los niños y las niñas que necesitan una mayor atención a causa de sus dificultades de aprendizaje debidas a algún déficit físico o psíquico, los niños y las niñas procedentes de otras etnias y culturas, los niños y las niñas de familias en dificultad social, etc.

– Los centros de atención a la infancia han de trabajar en *estrecha colaboración con las familias* y entender que su papel en la educación de los niños y niñas se completa y complementa mutuamente. Los centros deben facilitar el acceso y la participación de los progenitores en las actividades del mismo, comprendiendo sus puntos de vista y reflejándolos en sus proyectos. De esta forma contribuirán a que los niños y las niñas pequeños experimenten una continuidad entre su vida familiar y la del centro y a que los padres y las madres se sientan motivados y apoyados en su responsabilidad educativa.

– Los *profesionales* que atiendan a los niños y a las niñas en estos servicios deberán tener los *conocimientos teóricos y prácticos* necesarios para potenciar el desarrollo físico, intelectual, emocional y social de los más pequeños, colaborando en la creación de ambientes favorables que permitan su desarrollo armónico e integral.

– Asimismo, los profesionales han de tener *capacidad de relación y comunicación,* no sólo con los niños y niñas pequeños sino también con sus familias. Han de saber trabajar en equipo, compartiendo opiniones y tener una actitud favorable al continuo reciclaje profesional, para completar y actualizar su formación inicial.

Existen diferentes modelos para atender a la infancia tanto en España como en Europa. Estos modelos responden a distintos planteamientos, necesidades y características, aunque todos ellos tienen en común el carácter social y educativo.

Presentamos a continuación 5 modelos de atención a la infancia: la Escuela Infantil, la residencias infantiles, el Centro de Encuentro Infantil o Casa de los Niños, la Ludoteca o Centro de Juegos y el Servicio de

apoyo educativo en el ámbito rural, con población muy dispersa. Estos modelos están funcionando en nuestro país con mayor o menor calidad y cuantía. Cada uno de ellos se está modificando y adaptándose a las distintas realidades sociales.

Ejercicio

8. Describe las características que debe cumplir un servicio de atención a la infancia, tanto desde el punto de vista general como del educativo.

3.2. LA ESCUELA INFANTIL

Es el servicio básico para la atención de niños y niñas entre 0-6 años en el contexto extrafamiliar. Es el modelo más extendido dentro y fuera de nuestro país y es adaptable al entorno rural y al urbano.

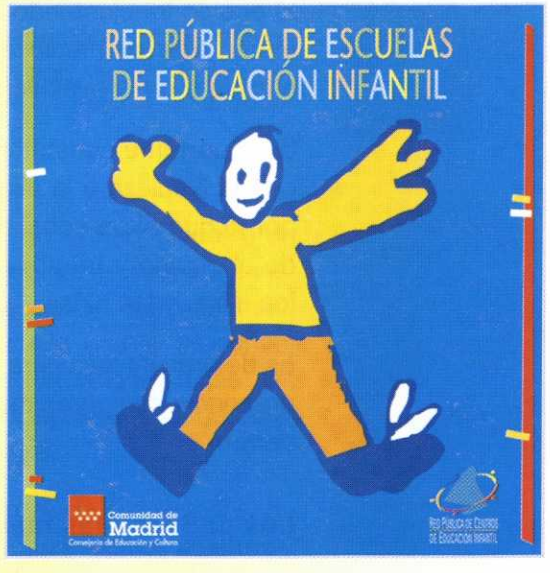
La escuela infantil es una institución socio-educativa contemplada en la LOGSE que supera los dos planteamientos de atención a la infancia que han venido simultaneándose hasta el presente:

Concepción de guardería, como lugar donde atender, cuidar y asistir al niño o la niña mientras sus padres están fuera de casa.

Concepción de Preescolar, con marcado carácter de preparación para el acceso a la educación obligatoria, asimilando el modelo propio de la Enseñanza Primaria.

La función de la escuela infantil es organizar intencionadamente todas las variables de interacción educativa favorables para el desarrollo de la infancia, es decir, los niños y niñas, los padres y madres y las educadoras y educadores, todos ellos protagonistas de la Educación Infantil e inmersos en un medio que condiciona y actúa como agente educativo.

Dado que este modelo es de todos conocido y está reflejado en la LOGSE, y, además, es la institución en la que se asienta en su mayoría este Módulo de Didáctica, no vamos a extendernos en él. Sin embargo, haremos una pequeña presentación de sus componentes básicos.



Red pública escuelas infantiles

Los niños y las niñas

Los niños y las niñas son los principales agentes de la acción educativa. En la escuela infantil acuden niños y niñas comprendidos entre los 0 y los 6 años.

Los adultos

La Educación Infantil es un proceso de construcción y cooperación entre los niños y los adultos. Ni los padres ni los educadores pueden olvidar que el niño y la niña son los principales agentes de su desarrollo.

Los adultos han de tener una actitud de escucha, observación y descubrimiento de las particularidades y necesidades de cada niño y estimularle dándole confianza en sus posibilidades.

El equipo del centro

Lo componen todas las personas que, con diferentes funciones, trabajan en la Escuela: personal docente y personal no docente. Todos forman un equipo responsable de las actividades educativas y de mantenimiento que se desarrollan en el centro.

Cada educador o educadora mantendrá vínculos estables que permitan un contacto individual, afectivo y personalizado con su grupo de niños.

El equipo irá ajustando la propuesta educativa a las necesidades de los niños y de su medio a través de progresivas adaptaciones, fruto del análisis y de la evaluación permanente.

Es importante constatar que en la etapa de 0-6 años todo lo relacionado con la limpieza y la alimentación tiene un marcado carácter educativo, por lo que el personal encargado de estas tareas debe estar incorporado al equipo y tener en determinados momentos contacto directo con los niños y las niñas.

Es de gran interés para la formación de los niños y niñas de esta edad la presencia de figuras masculinas y femeninas entre los profesionales del centro.

Los padres y las madres

No es posible concebir una escuela infantil sin la colaboración, participación e implicación de los progenitores, que son parte integrante y nexo de unión entre el afuera y el adentro de la institución.

En la escuela infantil la responsabilidad de la educación es compartida por el equipo educativo con los progenitores y todos en interacción con el medio.

Las familias tienen derecho a ser informadas sobre el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y las Programaciones concretas de sus hijos e hijas.

A nivel orgánico los progenitores pueden participar en la escuela, eligiendo a sus representantes en el Consejo Escolar.

El equipo técnico

Es un equipo interdisciplinar compuesto por psicólogo, pedagogo, profesor de apoyo, logopeda y asistente social que conjuntamente asesoran, apoyan y orientan el trabajo del equipo educativo. En los centros del sector público estos equipos actúan sobre una determinada zona, atendiendo a varios centros. El apoyo a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales es uno de sus propósitos. En los centros privados se trata de asesoramientos externos a la escuela de profesionales que suelen atenderlas a tiempo parcial.

El entorno

Es el medio físico en que se desenvuelve el niño. Abarca desde el edificio y su estructuración espacial hasta el enclave físico en donde está ubicada la escuela: barrio, municipio, rural, urbano.

Es fundamental mantener unos cauces de comunicación con la comunidad donde está inserta la escuela, con objeto de aprovechar los recursos existentes.

El espacio de la escuela

Como veremos más adelante en otras Unidades, en el Real Decreto de Requisitos Mínimos se recogen las condiciones que deben reunir las instalaciones donde se da la educación a los más pequeños. Pero además, dada la importancia que tiene el espacio en la escuela infantil, es conveniente considerar las principales necesidades de los niños y niñas, las características singulares de cada edad y la comunicación que ha de establecerse entre todos los que participan en la escuela.

Hay que tener en cuenta la necesidad de autonomía, de movimiento, de comunicación y juego de estas edades, lo que significa espacios abiertos y libres para moverse. Igualmente, hay que considerar la dialéctica entre lo grupal y lo individual, cuyo aspecto más concreto es el ritmo vigilia-sueño. Otro aspecto fundamental a tener en cuenta es el carácter eminentemente

explorador de los primeros años, lo que significa a nivel de espacios, la necesidad de enriquecer y diversificar los estímulos.

El Horario

Debe ser flexible, contemplando las diversas necesidades de las familias. Esta flexibilidad ha de ir acompañada de medidas correctoras que eviten la permanencia prolongada de los niños y las niñas en la escuela. El tiempo máximo aconsejable es de 7 horas.

El Proyecto educativo

El Proyecto Educativo, del que se habla detenidamente en la Unidad 4, es el que da coherencia a la escuela infantil. No es posible un trabajo sectorizado y aislado entre unos protagonistas y otros, puesto que todos son corresponsables.

El trabajo en equipo, la comunicación, la organización de las distintas funciones y actividades, todo ello es una tarea que se plasma en un proyecto común, el Proyecto Educativo. A partir de él, otros documentos, como el Proyecto Curricular o las Programaciones, dan forma a las principales decisiones tomadas por la comunidad educativa.

3.3. LAS RESIDENCIAS INFANTILES

La familia tiene el deber y el derecho de asistir a sus hijos mientras son menores de edad, pero se dan algunas situaciones en que los padres no cumplen adecuadamente los deberes de protección hacia sus hijos y quedan éstos en situación de desamparo.

Aunque la sociedad ha establecido unos sistemas para intervenir en estos casos, como veremos en siguientes Unidades, cambiando a los niños de marco familiar, hay unos recursos institucionales que tratan de ofrecer a los niños, con carácter provisional, un medio adecuado, hasta que se recompone su vida familiar. Nos referimos a los centros de menores protegidos, comunidades infantiles, pisos y hogares funcionales.

¿Pero, qué son los centros de menores?

El centro de menores es un recurso especializado de atención a la infancia dirigido a niños y niñas que, por circunstancias excepcionales, no pueden convivir con su familia. Tiene un carácter transitorio y provisional, durante el tiempo necesario hasta que el niño pueda incorporarse a su medio familiar o se le proporcione otra alternativa familiar.

Estos centros se rigen por el principio de Normalización, es decir, por la tendencia a proporcionar al niño unas experiencias lo más similares posibles a la socialización que tiene lugar en el marco familiar.

Por ello, las formas de vida de los centros posibilitan:

Grupos pequeños de convivencia, con relaciones cercanas para favorecer el establecimiento de vínculos afectivos.
No separación entre los hermanos en los núcleos de convivencia.
Facilidad de contacto con la familia, si es legalmente posible.
La coeducación como una forma de enriquecimiento mutuo.
Participación activa en las tareas de la vida cotidiana.
Relación permanente con el medio físico y social próximo.
Asistencia a la escuela próxima.

Los centros de menores dependen actualmente de las Comunidades Autónomas, por lo que no se trata de un modelo homogéneo, al adaptarse a diferentes realidades. Pero todos ellos siguen unas líneas generales que intentaremos describir.

En cuanto a la evolución y futuro de estos centros, la tendencia es la creación de centros de menor tamaño, huyendo de la masificación. Han surgido otros tipos de hogares, llamados comunidades infantiles, aldeas, pisos u otras denominaciones, con la idea de reproducir un ambiente familiar como sustitución del original de cada niño.

Línea Educativa de las Residencias Infantiles

Como cualquier otro centro que pretende una actuación educativa intencional, los centros de menores deben elaborar documentos que hagan explícitas sus intenciones, la línea de actuación y el modelo de organización. Esto se concreta en estos documentos:

El Proyecto Educativo del Centro, a largo plazo.
El Plan Anual y su correspondiente Memoria de Evaluación.
La Programación de grupo, a corto plazo.
El Proyecto Educativo Individual, adaptado a cada niño o niña.

Los objetivos educativos que se plantean conseguir con los niños y niñas son:

Desarrollar su identidad personal.
Establecer relaciones interpersonales positivas.
Incorporarse activamente en el medio social.

La metodología gira en torno a dos ejes organizadores: la vida cotidiana y el juego. Como principios básicos que sustentan toda la metodología citaremos:

Principio de actividad y participación, desempeñando los niños un papel activo en las diferentes actividades y decisiones que le afectan.

Principio de individualización-socialización, respetando las características personales de cada niño y, partiendo de ellas, facilitar la socialización en el grupo.

Principio de seguridad-confianza, ofreciéndoles un marco físico y afectivo en el que se sientan seguros y confiados para poder crecer.

Profesionales de las residencias infantiles

La función social y educativa que realizan estos centros hace necesario que cuenten con personas especializadas. Principalmente educadores para intervenir cotidianamente con el enfoque adecuado. Además, los centros cuentan con psicólogos y pedagogos para el seguimiento individualizado de cada caso y la orientación general de la intervención educativa, y con trabajadores sociales que aportan a los centros el conocimiento de la realidad familiar y social de cada niño o niña.

3.4. LAS CASAS DE LOS NIÑOS

Este modelo de centro ha sido desarrollado por la Comunidad de Madrid y cuenta en la actualidad con una amplia red de casas de niños extendida por todo el territorio. Su implantación principal es en el medio rural. Actualmente se está ampliando a zonas urbanas.

La casa de los niños es un servicio de atención a la infancia que supone una respuesta educativa de ayuda y apoyo a las familias para abordar el cuidado, crianza y educación de los más pequeños.

Este modelo educativo va dirigido a núcleos rurales con adultos disponibles para el cuidado y atención de los niños (padres, abuelos y otros familiares) pero carentes de programas educativos que les apoyen y complementen. Está pensado para niños y niñas de 1-4 años, pudiendo ser ampliado a 0-6 años, según las necesidades y características de la zona.

El centro se puede proyectar con una capacidad aproximada de 35 niños de las edades mencionadas. Si la edad es de 1-4 años, los niños se dividirán en dos grupos: un grupo de pequeños con niños de 1-2 años y otro grupo de mayores con niños de 2-4 años.

Si el grupo es muy numeroso y sus edades más variadas, de 0-6 años, se pueden hacer 3 grupos: un grupo de pequeños de 0-1, año; un grupo

de medianos de un año y medio a 3 y otro de mayores de 3 años en adelante.

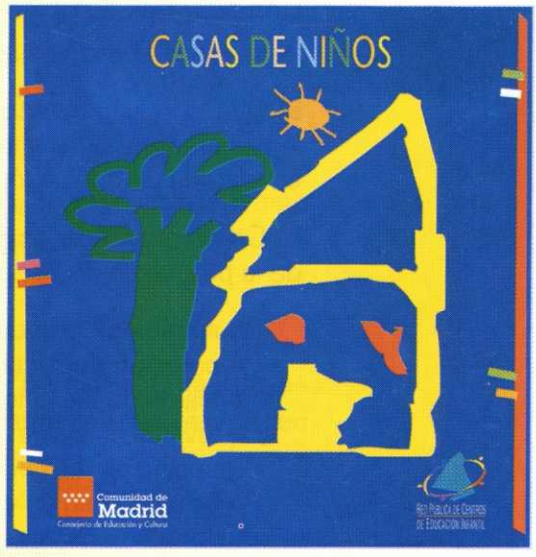
El programa se plantea como una propuesta educativa para niños y padres a desarrollar por los educadores con la ayuda de éstos y de la comunidad en que se inserta.

Para realizar esta propuesta es necesario:

Crear lugares de encuentro de niños y mayores en la propia comunidad local.

Desarrollar la información y formación de los adultos, integrándolos en una dinámica educativa.

Aprovechar los recursos materiales y humanos de la localidad o barrio con sus valores y creencias.



Casas de Niños de la Comunidad de Madrid

La Casa de los niños ofrece:

a) A los niños:

Un lugar donde se encuentran con otros niños, juegan, aprenden a relacionarse, a convivir y a participar en grupo.

Disponer de un espacio organizado y equipado de acuerdo con sus necesidades en el que con el afecto y estímulo de educadores especializados inician el desarrollo de sus capacidades y primeros aprendizajes.

b) A los padres:

Un espacio donde se encuentran con otros padres y comparten con ellos sus inquietudes, aspiraciones, preocupaciones y satisfacciones sobre la vida, las actitudes de los niños y su educación.

La posibilidad de analizar y reflexionar en común y con los educadores acerca del proceso de desarrollo de los niños, de su relación y del trato con ellos.

Recibir la orientación y apoyo necesarios para llevar a cabo, con más seguridad, su función de padres. En la Unidad 2 de este mismo área se trata detenidamente las posibilidades de apoyar y promover encuentros entre los padres.

Condiciones para poder llevar a cabo este servicio

Para poner en marcha este tipo de servicio se requiere:

a) Que el Ayuntamiento donde vaya a instalarse el servicio comprenda la propuesta y se comprometa mediante un convenio de colaboración en materia de Educación Infantil con la Comunidad Autónoma.

b) Compromiso de los padres a participar activamente en el desarrollo de la propuesta. Esta participación consistirá en:

Reuniones de presentación.
Preparación del local.
Admisión de los niños.
Entrevistas iniciales.
Presencia en las actividades de acogida.
Participación en un encuentro semanal en pequeño grupo.
Sesiones mensuales de formación.

c) Participación de otros servicios, servicios sociales, sanitarios y educativos en el proyecto con el fin de colaborar en la adaptación de este modelo en la localidad o en el barrio.

d) Profesionales de alto nivel de especialidad y cualificación que permanentemente estén actualizándose. Requiere la oferta de un marco de formación que les aporte recursos e instrumentos para realizar su tarea.

e) Dotar a los centros de una estructura organizativa estable y flexible para permitir su adaptación a las diferentes zonas o localidades en las que se ubique.

Espacio

El local debe ser un edificio del municipio adaptado a las necesidades de los niños, donde se ofrezca un ambiente familiar, confortable y agradable. Un local amplio para que los niños puedan desenvolverse a su gusto, proporcionado a su capacidad de orientación, situación y dominio del espacio y a sus posibilidades de comunicación con los demás.

Estos centros están cuidadosamente diseñados y equipados para contribuir decisivamente al desarrollo del niño de acuerdo con sus posibilidades y con unas necesidades que su propio medio se ve limitado para satisfacer.

Espacio exterior:

El centro dispone de una zona exterior segura y agradable que permite a los niños la vida al aire libre y les proporciona experiencias de movimiento, exploración y fantasía. Estos espacios están convenientemente equipados y cuentan con zonas como: huerto, arenero, zonas de agua, etc.

Espacio interior:

Dividido en 3 zonas: una zona común de entrada, una zona para adultos y otra zona para los niños.

– Zona de entrada:

Donde se dan los momentos de entrada y salida. Es necesario que este primer espacio de encuentro lo sientan los niños como algo cálido y familiar.

– Zona de adultos:

Rincón de padres: espacio parecido al cuarto de estar de las casas familiares, con sofás, mesas camillas, libros y materiales que responden a sus intereses. Aquí se reúnen con otros padres para charlar de sus hijos y recibir orientaciones.

Este mismo espacio se utiliza como lugar de trabajo de los educadores en sus tareas de planificación, análisis y revisión de la acción educativa.

– Zona para los niños:

Compuesta a su vez por diferente zonas:

Sala de los más pequeños (0-1 años):

Su superficie es de 4,5 m^2/niño, distribuida en 3 zonas:

Zona de movimiento, abierta y amplia, donde los niños pueden desplazarse y explorar. *Rincón de cambios*, donde el momento de cambio de pañales se convierte en una situación privilegiada de comunicación entre el niño y el educador. *Rincón de tranquilidad*, espacio confortable, destinado al sueño y a las actividades tranquilas.

Sala de los medianos (1 año a 3):

Su superficie mínima es de 3,5 m^2/niño, con la siguiente distribución:

Zona de movimiento, lugar amplio donde se crean situaciones que favorecen el equilibrio y el conocimiento del cuerpo. *Rincón de agua*, donde los niños pueden experimentar y disfrutar con este elemento. *Rincón de cocina o casa de muñecas*, donde se dan los primeros juegos de imitación. *Zona de expresión manipulativa y plástica*, con papel y pinturas para iniciar los primeros trazos con las manos. *Servicios*, con los elementos a su medida y las necesarias condiciones higiénicas.

Sala de mayores (de 3 años en adelante):

Su superficie mínima es de 3,5 m^2 por niño y su distribución es:

Zona de movimiento, con los elementos necesarios para favorecer el desarrollo psicomotor. *Rincón de juego simbólico*, principal actividad de estas edades. *Rincón de los disfraces*, donde los niños pueden convertirse en diferentes personajes. *Rincón de las construcciones*, para crear y recrear formas y volúmenes. *Rincón de los cuentos*, espacio tranquilo donde se pueden mirar libros o escuchar cuentos. *Rincón de expresión* manipulativa y plástica, para encajar, ensartar, recortar, pegar, pintar y modelar. *Rincón de experimentos. Rincón del agua*, con elementos más sofisticados que en la zona de pequeños, pero con la misma finalidad. *Servicios*, con elementos a su medida y las necesarias condiciones higiénicas.

Organización

Horario y calendario:

El Centro funciona diariamente de lunes a viernes en jornada partida de mañana y tarde, desde las 9,30 de la mañana a las 17 de la tarde.

La semana se desglosa de la siguente manera:

Tres horas diarias al trabajo con los niños (9,30 a 12,30).
Dos tardes para trabajo con padres.
Una tarde para reunión del equipo del centro.
Una tarde para reunión con los equipos de la zona.
Una tarde para trabajar con los centros públicos de la localidad o barrio.
El centro permanece abierto desde el 1 de septiembre hasta el 31 de julio.

Personal

Cada centro cuenta, dependiendo de las unidades, con 2 ó 3 educadores con la titulación de maestro y/o técnico superior en Educación Infantil o técnico especialista en Jardín de Infancia (FP-2) y una persona de servicio que se encarga de la limpieza y mantenimiento del local.

Las funciones de los educadores son:

– Posibilitar un clima que facilite el desarrollo de las capacidades de los niños, creando un medio adecuado para las actividades, juegos y experiencias de los niños.

– Atender educativamente a todos los niños, estimulando y dinamizando su proceso de desarrollo a partir de su trabajo con ellos.

– Acompañar a los padres en el proceso de la educación de los niños, aportando sus conocimientos y experiencias profesionales.

– Insertar el centro en el municipio o barrio como foco de sensibilización educativa fundamentalmente hacia las necesidades de la infancia.

Para todo ello se requiere profesionales con amplios conocimientos de Psicopedagogía, dominio de todos los recursos educativos propios de la infancia y unas actitudes que les capaciten para el trabajo con los niños pequeños y sus familias.

Órganos y equipo de gestión y apoyo al centro

Este modelo ha sido desarrollado por la Comunidad de Madrid manteniendo los principios de representación y participación de la LODE. Su evolución se ha caracterizado por asumir la participación de todos los implicados como centros públicos, pero, al mismo tiempo, mantener sus características específicas del tipo de modalidad educativa que desarrollan.

El Consejo Educativo del Centro, presidido por el Director de Zona (persona que dirige los centros correspondientes a una zona previamente definida) e integrado por representantes de padres, educadores, Administración local y autonómica. A través suyo se organiza y dirige la vida del centro, informaciones, peticiones, actividades, etc.

El Equipo Educativo, formado por el Director de Zona y los educadores, tiene como misión la elaboración del Proyecto de Centro, diseñar las actividades con los padres e insertar al centro en el municipio, compartiendo su experiencia con otros centros de la zona.

Los Equipos de Atención psicopedagógica que orientan y apoyan a los educadores en su tarea y a los padres en su proceso de formación.

Modelo educativo

Acción educativa con los niños:

En las casas de niños, los niños realizan múltiples juegos, actividades y experiencias que les aportan:

A) Los primeros conocimientos y vivencias acerca de:

Sí mismo: su cuerpo, sus movimientos, sentimientos, posibilidades y dificultades.

Los otros: niños, adultos, familiares, amigos, desconocidos, relaciones familiares, oficios y profesiones.

Los objetos y su entorno natural más próximo: materiales y juguetes del centro de encuentro, utensilios familiares, dependencias del pueblo, animales y plantas.

B) El desarrollo de sus capacidades:

Observan, exploran, preguntan, experimentan, imaginan, inventan, hablan y se expresan de diferentes formas, escuchan y entienden la comunicación de los demás.

C) La adquisición de actitudes, hábitos, valores y normas que requiere la vida en grupo y la integración en su medio social y cultural.

Estas actividades se desarrollan y globalizan en torno a diferentes aspectos de la vida infantil:

– *Las situaciones cotidianas, rutinas, que viven los niños:* la llegada al centro, su aseo personal, la toma del zumo, la despedida.

– *Sus juegos:* mover el sonajero, balbucear, mirarse en el espejo, moverse, comprar, vender, disfrazarse.

– *Sus intereses:* su cuerpo, su cumpleaños, su casa, su gato, su hermanito que acaba de nacer.

– *Los acontecimientos, lugares, fenómenos, fiestas y costumbres locales:* salidas por el pueblo, visita a un corral, carnavales.

Acción educativa con los padres:

Lo más peculiar y diferenciador de este modelo de centro con los demás modelos es la acción educativa con los padres, lo cual incide en el enriquecimiento de la relación familiar y en la clarificación de la problemática de los padres en cuanto a su responsabilidad con sus hijos.

Se trata de que los padres se impliquen en la educación de sus hijos y la compartan con los educadores y otras familias, participando en las siguientes actividades:

– *Informativas:* primera reunión de presentación de programa, entrevistas iniciales, búsqueda de documentación en general, folletos de interés, etc.

– *Formativas:* reuniones generales o grupos pequeños sobre aspectos técnicos de la evolución de los niños, encuentros individuales del seguimiento del proceso de desarrollo, charlas mensuales abiertas a toda la comunidad sobre temas monográficos, realización de actividades con los niños, talleres de actividad, recuperación de tradiciones, música, creación de juguetes, literatura infantil, biblioteca para padres.

– *Colaboración:* apoyo a las actividades directas con los niños: contar cuentos, experiencias de cocina, salidas y mantenimiento de la infraestructura del centro.

– *Participación institucional:* presencia en el Consejo Educativo, creación de asociación de padres o comisiones, contactos con otros servicios, sociales, sanitarios y educativos de la zona.

Acción educativa en la localidad o barrio:

La acción educativa en la localidad o barrio consiste en:

– Coordinar y rentabilizar los recursos de la Administración autonómica y local para lograr una estabilidad de los servicios de atención a la infancia.

– Integrar al centro en la dinámica del municipio o barrio, participando en aquellos contactos de interés educativo para los niños o incorporando en su Proyecto Educativo los contenidos y recursos de la localidad adecuados a estas edades.

– Coordinarse con los servicios sociales, sanitarios y educativos de la zona de forma que la actuación de todos sea lo más coherente y rentable posible para la educación de los niños y las niñas.

Ejercicio

9. Analiza los elementos que te parezcan *diferentes* en este modelo, respecto a una escuela infantil.

3.5. EL SERVICIO DE APOYO EDUCATIVO EN EL AMBITO RURAL CON POBLACION DISPERSA

Este modelo va dirigido a ámbitos rurales cuya situación geográfica y social han determinado el aislamiento de la población, reflejándose en la escasez de intercambios con otras personas: el niño no tiene contacto con sus iguales y los mayores no tienen referencia de otros entornos familiares que les faciliten la comprensión de su propio hijo.

Dado el amplio conjunto de variables que determinan el entorno rural (geografía, clima, población, comunicación, historia y tradiciones), el modelo tendrá que adaptarse y modificarse para su aplicación a diferentes realidades.

El programa que se presenta como ejemplo ha sido desarrollado en Galicia por Cáritas Española, con el nombre de *Preescolar na Casa.* Funciona desde 1977, colaborando actualmente en el programa diversos Ayuntamientos y la propia

Comunidad Autónoma. Atiende a más de 3.000 niños y niñas menores de 6 años en las cuatro provincias gallegas.

Definición del servicio y objetivos

Este servicio de atención a la infancia se define como la acción educativa de los padres y niños menores de 6 años, llevada a cabo *en la propia casa* con la ayuda de orientaciones sistemáticas y periódicas de profesionales, con materiales especialmente preparados por éstos y con aprovechamiento del entorno.

Partiendo de los presupuestos de que los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo del niño, de que los padres son imprescindibles en el proceso educativo y de que el propio entorno contiene elementos facilitadores de la labor educativa, el programa se plantea los siguientes objetivos:

Conseguir que los niños de las zonas rurales tengan las mismas oportunidades educativas que los demás niños, evitando que sean víctimas del retraso o del fracaso escolar.

Formar a los padres para que estén preparados en conocimientos y actitudes para afrontar la tarea de educar a sus hijos.

Organización y funcionamiento

El programa se lleva a cabo, básicamente, a través de reuniones semanales o quincenales con las familias y sus hijos en las que el orientador realiza el papel de animador.

Una vez formado el grupo y decidido el lugar, comenzarán las reuniones semanales o quincenales con los padres y los niños.

La reunión puede constar de las siguientes partes:

1) Saludo y acogida.

Se comenta cómo transcurrió la semana o la quincena pasada.

Presentación de lo realizado en casa, valorando la creatividad de padres e hijos, el aprovechamiento del entorno y las actividades de la vida cotidiana.

El programa se hace en casa. Lo realmente importante es lo que sucede entre esos siete o quince días intermedios, la interacción diaria entre los adultos y el niño y la utilización de lo cotidiano como recurso didáctico. Los educadores han realizado una o varias sesiones en las casas con los niños, y los padres han continuado con otras, siguiendo orientaciones.

2) Realización de una o varias actividades, implicando a los padres en el trabajo del orientador con los niños.

Se utiliza todo tipo de materiales, dando prioridad a los del propio entorno que están al alcance de todos.

3) Presentación del trabajo de la semana o quincena siguiente.

Se intenta buscar, entre todos, actividades que estén de acuerdo con el tema de la quincena, además de las propuestas ya programadas en el material que se entregará a cada familia.

4) Mientras los niños juegan, favoreciendo la relación entre ellos, se profundiza en algún tema concreto acerca de los problemas de la educación partiendo siempre de la necesidad de los padres y de los niños, bien porque surja como algo sentido que estén viviendo, bien elegido con anterioridad de algún libro o revista (el dibujo del niño, el juego y los juguetes, la enuresis, el control de esfínteres, los celos, etc.).

Profesionales

Los orientadores se seleccionan teniendo en cuenta su conocimiento y empatía con el mundo rural, así como su valoración positiva del papel de los padres en la educación de sus hijos.
Este colectivo está formado por maestros, pedagogos y psicólogos. Su perfil característico es:

– Persona informada o con interés por la problemática del mundo rural.

– Con capacidad para establecer buenas relaciones con las familias, centrándose en su vida familiar y social.

– Capaz de concienciar a la gente de los valores que tiene: lengua, solidaridad, vida sana, capacidad de relación entre vecinos, etc.

– Abierto, tolerante, respetuoso y con actitud de aprender.

– Y, por supuesto, conocedor de todo lo que conlleva la Educación Infantil.

A lo largo del curso hay dos tipos de reuniones que se realizan para una mejor formación de todos los orientadores del programa:

a) ***Reunión de zona:*** donde se reúnen una tarde cada quince días los orientadores más próximos de una misma zona o comarca.

En esta reunión, partiendo de los objetivos generales del programa, se intenta concretarlos a nivel de zona, para poder responder mejor a las necesidades e intereses de las familias.

A partir de estas necesidades se definen los objetivos concretos, así como los medios para llevarlos a cabo, tratando de que en las actividades programadas se tenga que implicar necesariamente a toda la familia: elaboración de juguetes, recopilación de cuentos, adivinanzas y refranes y recogida de materiales.

En estas reuniones se intercambian experiencias, se revisa la marcha de la quincena anterior y se prepara la quincena siguiente teniendo en cuenta los puntos fundamentales fijados en la programación.

b) ***Reunión general:*** una vez al mes se reúne todo el equipo para aunar criterios, objetivos, programar, reflexionar, evaluar y formarse.

Dos veces al año se organiza un cursillo de varios días de duración, impartido por miembros del equipo y/o personas afines al programa, para profundizar más en la formación.

Medios y recursos

Los niños y padres, además de la colaboración de los orientadores y de las reuniones, tienen a su disposición, para sus actividades y formación, los siguientes medios y recursos:

– *Material didáctico:* elaborado por los propios orientadores, que se ofrece a los padres y a los niños según su nivel de aprendizaje.

– *Programas de radio y televisión:* con dos emisiones semanales en las emisoras locales y TV autonómica. Va dirigido a los padres y educadores de los niños de 0-6 años y a la sociedad en general.

Sirven, por una parte, de apoyo al trabajo de los grupos que se relacionan con las familias y, por otra, son el cauce de información en cuestiones relativas a la educación de los niños: importancia de la estimulación, alimentación, salud, higiene, desarrollo de la comunicación y afectividad.

Asimismo, se fomenta el juego entre los adultos y los niños, ofreciendo canciones, cuentos y juegos y proponiendo el aprovechamiento de los elementos del entorno para favorecer el desarrollo óptimo de los niños y niñas y la elaboración de juguetes sencillos por parte de los padres.

– *Revista:* tiene una periodicidad mensual y va destinada a los padres que participan en el programa.

Los temas tratados en ella son paralelos a los desarrollados en los programas de radio y televisión y sirven de materia y diálogo en los grupos de padres.

Dado al tipo de población al que va dirigida, esta publicación es sencilla, de fácil lectura, con abundante representación gráfica, para lograr que los padres la lean y comprendan sus mensajes.

– *Biblioteca:* situada en la sede donde se reúne el equipo o los equipos de la zona o provincia, cuenta con tres tipos de publicaciones:

Publicaciones que pueden utilizar los profesionales del programa para estar al día en temas educativos.

Libros de fácil lectura útiles para los padres.

Una sección de libros infantiles para que los padres se los lean a sus hijos.

– *Juguetes:* con el fin de que los padres aprendan a valorar la importancia del juego para el desarrollo del niño, los juguetes están presentes en el programa de dos formas:

1.- Ofreciendo sugerencias para la confección de los mismos.

2.- Ofreciendo en el centro de reunión o centro de recursos una cierta cantidad de juguetes de cualquier tipo, para facilitárselos a los niños que podrán jugar con ellos en su propia casa.

3.6 LA LUDOTECA O CENTRO DE JUEGOS

Aunque la ludoteca es un servicio dirigido a niños y niñas de todas las edades, contempla la posibilidad de atender a los más pequeños, dedicando las mañanas de la ludoteca como centro de juego infantil donde pueden asistir aquellos acompañados por sus progenitores.

Este modelo puede ser complementario al modelo básico de Escuela Infantil o una alternativa al mismo. Beneficia a los niños y niñas que no asisten a ningún tipo de centro y a sus familias que suelen estar bastantes aisladas.

En la ludoteca los padres pueden dejar a los niños durante cierto tiempo o participar con ellos en un ambiente lúdico, compartiendo sus juegos con otros niños y relacionarse con otras familias.

La importancia del juego es transcendental en el proceso de desarrollo del niño. El niño a través del juego, se divierte, moviliza su cuerpo, experimenta, imita y aprende.

El derecho al juego está reconocido en la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 30 de noviembre de 1959, considerándolo tan fundamental como el derecho a la salud, la educación o la seguridad: *El niño deberá disfrutar plenamente de juegos y recreaciones. La sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.*

Como ya hemos visto en páginas anteriores, el aumento de peligro en las ciudades, la reducción de espacios en las viviendas, la escasez de tiempo para estar con los niños debido a los horarios laborales, ponen en peligro el cumplimiento del citado principio.

Existe, pues, una necesidad social y personal, de creación de lugares específicos en los que el juego, los juguetes y todo tipo de elementos lúdicos, sean el soporte que posibilite una actividad dinámica y educativa que contribuya al desarrollo integral de la persona.

La ludoteca se define como un centro infantil de tiempo libre, que pone a disposición de los niños y niñas y de sus familias, una serie de juegos y juguetes, bien para utilizarlos dentro del mismo equipamiento o bien para prestarlos para llevar a casa. Posibilita y estimula el juego infantil ofreciendo a los niños tanto los elementos materiales necesarios como las orientaciones, ayuda y compañía que requieran para el juego.

La ludoteca tiene una *función pedagógica* ya que facilita el surgimiento de una actividad lúdica, favoreciendo el desarrollo mental, psicomotor, afectivo y sensorial del niño.

También desarrolla una *función social*, ya que favorece el acceso al mundo de la actividad lúdica de aquellos sectores con un entorno menos favorecido o con menos capacidad adquisitiva y cultural. Se convierte en un medio para atenuar las diferencias socio-culturales, en un lugar donde el niño puede obtener y disfrutar de juguetes de calidad.

Puede ser, asimismo, un agente animador de la vida en el barrio, al convertirse en un lugar donde grandes y pequeños se sientan cómodos, y donde nazcan iniciativas destinadas a favorecer la relación y la vida ciudadana.

Objetivos

– Favorecer y promover el desarrollo social de los niños y las niñas mediante todo tipo de juegos, especialmente el juego en grupo.

– Proporcionar atención educativa a los más pequeños, facilitándoles un medio organizado en el que realicen juegos y experiencias promotoras de su desarrollo.

– Responder a la demanda social y a la necesidad de ofrecer programas educativos, fuera del hogar, para niños de 0-3 años.

– Facilitar a los padres y madres la asistencia a actividades formativas que contribuyan a su realización personal, y a reforzar su competencia como padres.

– Aumentar la comunicación y mejorar las relaciones del niño con el adulto en general, y con los padres en particular.

– Facilitar a los padres, recursos y criterios personales para que participen en el tiempo libre de sus hijos.

– Iniciar a los niños en la construcción de sus propios juguetes, desarrollando la imaginación creadora, y estimulando la fantasía y la originalidad.

– Recuperar los juegos y juguetes tradicionales con ayuda de los padres.

– Orientar a los padres en la compra de juguetes, potenciando una actitud crítica frente a los juguetes comerciales.

– Favorecer la participación ciudadana impulsando la colaboración de distintos colectivos: tercera edad, juventud, amas de casa.

La Ludoteca, inscrita en el marco de la educación no formal, se trata con mayor amplitud en el módulo de Metodología del Juego, de esta colección.

3.7. OTROS SERVICIOS

Especialmente en el campo del ocio y tiempo libre, se van extendiendo variados servicios dirigidos a la infancia. Lo importante en este tipo de oferta es cuidar la calidad de la intención educativa que subyace en ellos y no convertirlos en un mecanismo más de consumo y en modos de «arrinconar» a los niños, para evitar su contacto con el mundo adulto.

Entre esta variedad de actividades señalaremos:

Las granjas-escuela, como medio de acercar al niño o niña urbano al medio natural, aportándole experiencias significativas de obtención y transformación de productos primarios, de observación del medio, de experimentación con alguno de sus elementos.

Las colonias y campamentos de verano, generalmente en el medio rural, ofreciendo oportunidades de convivencia entre iguales, de contacto con la naturaleza en un medio distinto al habitual, de autonomía en la resolución de la vida cotidiana.

Las campañas de animación a la lectura con los más pequeños, que empiezan a extenderse desde las bibliotecas públicas, con secciones específicas para los pequeños y actividades organizadas (cuenta cuentos) para ellos.

Las actividades lúdicas infantiles en las fiestas de la localidad, como actuaciones, talleres, juegos tradicionales, música, etc.

Las actividades en los museos, específicas para niños, como los talleres experimentales en los museos de ciencias, o las actividades artísticas en los museos de arte, o lúdico-dramáticas en los de historia.

Los clubs infantiles o asociaciones de tiempo libre, con actividades urbanas un día por semana, y salidas organizadas los fines de semana, campamentos, senderismo, actividades culturales, etc.

Este tipo de oferta va ampliándose a medida que la edad de los niños aumenta. Para los más pequeños, especialmente para los menores de tres años, los servicios que proliferan son más bien «aparcamientos» que facilitan a los padres hacer la compra más cómodamente, organizar los cumpleaños, o permitirles la salida nocturna o de fin de semana. Debemos reflexionar seriamente sobre esta tendencia social que conseguirá, si continúa, separar todavía más la vida de los pequeños de la de sus padres y del resto de la población.

Recuerda

Los servicios de atención a la infancia deben tener un marcado carácter socio-educativo, favoreciendo el derecho de todos los niños y niñas a ser educados desde su nacimiento y ayudando a paliar las diferencias sociales de origen.

Los criterios de valoración de un servicio de atención son: flexibilidad de horarios, accesibilidad y cercanía, contextualización y regulación y control de calidad por parte de los organismos competentes.

La escuela infantil es el modelo básico de atención a la infancia, ya que cubre tanto las necesidades educativas de los niños y niñas como las sociales de sus familias.

Las residencias infantiles sustituyen al hogar familiar en aquellos casos en que es necesario separar al menor de su propia familia para evitar daños mayores. Se trata de servicios provisionales, hasta conseguir recomponer el medio familiar del menor, o sustituirlo por otro alternativo.

La casa de niños es un modelo educativo dirigido a la población infantil, generalmente del ámbito rural, que dispone de adultos disponibles para su cuidado y atención, pero carentes de programas educativos que les apoyen y complementen.

El servicio de apoyo educativo en el ámbito rural con población muy dispersa es la acción educativa de los padres y niños y niñas menores de 6 años, llevada a cabo en la propia casa con la ayuda sistemática y periódica de profesionales.

La sociedad va organizando una mayor variedad de servicios para la infancia, como las granjas-escuela, campamentos de verano, animación lectora en bibliotecas, atención a los pequeños en los hospitales, centros de juego en centros comerciales, animación en parques, etc.

Ejercicios

10. Describe las características del programa Preescolar na Casa. Cuáles de ellas son diferentes a los otros modelos que has estudiado.

11. Compara dos ambientes (casa y escuela infantil) en los que puede estar un niño de 2-3 años, observa: 1) su habitación y la sala de la escuela y 2) la hora de la comida en los dos ambientes. ¿Qué conclusiones sacas?

12. Entrevista a 5 familias de niños y niñas que asistan a un centro de educación infantil: ¿Qué información han tenido acerca de otros servicios antes de llevar a su hijo al centro?.- ¿Tienen algún problema con el horario, consideran que es el adecuado?.- ¿Tienen contactos periódicos con los profesionales?.- ¿Qué información suministra el centro acerca de su hijo?.- ¿Participan en alguna actividad del centro?

4 Modalidades de atención a la infancia en Europa

4.1. LA ATENCIÓN A LA INFANCIA EN LA COMUNIDAD EUROPEA

La atención a la infancia en los países que constituyen la Comunidad Europea presenta una gran variedad de modalidades y recursos.

Existen, por un lado, una serie de medidas de tipo social y laboral que potencian la atención de los niños y las niñas por parte de sus padres en el hogar: permisos por maternidad, permisos parentales, flexibilidad horaria, etc.

En todos los países existe el permiso por maternidad, encaminado a proteger tanto a la madre como al hijo en los últimos meses de embarazo, permitir un período de convalecencia después del parto y facilitar el amamantar al recién nacido durante los primeros meses. Algunos países han introducido en su legislación algún tipo de permiso parental que permite a los padres que trabajan quedarse en el hogar y cuidar de sus hijos después del permiso por maternidad. Este permiso puede ser disfrutado indistintamente por el padre o la madre. En el cuadro nº 1 se resume la situación de los permisos por maternidad (período post-natal) y parental en cada país.

CUADRO Nº 1: Permiso por maternidad y permiso parental

	Período por maternidad		Período parental		
	Período post-natal semanas	Remuneración	Período (meses)	Opción a tiempo parcial	Remuneración
ALEMANIA	8 (+ 4 por nacimiento prematuro y parto múltiple)	100% del salario	10	Si el empresario acepta	Prestación global concedida a todos durante los 5 primeros meses del niño (600DM mensuales en 1987); una décima parte se calcula en función de la renta, de modo que las familias con mayores ingresos disfrutan menores prestaciones
FRANCIA	10 (+8 por el tercer hijo y los siguientes + 2 en caso de parto múltiple)	90% del salario	33 (es decir, hasta que el niño tiene 35 meses)		Ninguna remuneración, a no ser que tengan 3 hijos, y dado el caso, pago de una suma global (2.400 FF mensuales en abril de 1987)

CUADRO Nº 1: Permiso por maternidad y permiso parental

	Período por maternidad		Período parental		
	Período post-natal semanas	Remuneración	Período (meses)	Opción a tiempo parcial	Remuneración
ITALIA	12	80% del salario	6 (a favor de la madre pero transferibles al padre)		30% del salario
HOLANDA	6	100% del salario	Ninguno, pero el Gobierno ha establecido un sistema que debería entrar en vigor en 1988 ó 1989		
BELGICA	8 a 14 semanas (6 semanas se pueden disfrutar antes o después del parto)	100% del salario durante 1 a 4 semanas y después 60% + 20% para las mujeres con bajas rentas	Ninguna remuneración, pero existe un sistema de excedencia por razones familiares o por otras razones		
LUXEMBURGO	8 (+ 4 por nacimiento prematuro o parto múltiple)	100% del salario	Ninguna remuneración, pero existe un proyecto gubernamental en estudio		
REINO UNIDO	29 (NB: en sentido técnico no se trata de un permiso por maternidad)	6 semanas el 90 % del salario y una suma global concedida durante 12 semanas. Una parte se paga durante el período pre-natal	Ninguno		
IRLANDA	4 a 10 semanas (se pueden disfrutar 6 semanas antes o después del parto y 4 semanas de permiso complementario a petición de la madre)	70% del salario. Las 4 semanas de permiso complementario no son remuneradas	Ninguno		
DINAMARCA	14	90% del salario. Está fijado un tope máximo	2 y medio		90 % del salario. Está fijado un tope máximo
GRECIA	7 a 11 (se pueden disfrutar 4 semanas antes o después del parto)	100% del salario	6 para una familia biparental (3 meses por cónyuge, y 6 en el caso de la familia monoparental		Ninguno
PORTUGAL	De 8 y media a 13 semanas (se pueden disfrutar 30 días antes o después del parto)	100% del salario	Hasta 24 mesesa	(Derecho al trabajo a tiempo parcial)	Ninguno
ESPAÑA	14 semanas de permiso en total, antes o después del parto. La madre distribuye el tiempo a su elección	75% del salario	Ninguna pero los trabajadores tienen derecho a interrumpir su actividad profesional durante 3 años, y se benefician de un trato preferencial en el momento de reincorporarse a su trabajo		

(Fuente: Moss, P., 1988-1989)

Recientemente, los países nórdicos Dinamarca, Finlandia y Suecia, han incluido también el permiso por paternidad, permiso exclusivo del padre, no transferible a la madre, para atender a su hijo en los primeros años de vida. En Dinamarca este permiso es de 2 semanas, con remuneración del 60%, y en Suecia es de 10 días por el nacimiento y 1 mes por paternidad, con una remuneración del 80%.

Con posterioridad al año 1988, en la legislación española se han producido cambios en materia de permisos por maternidad y parental, siendo en la actualidad como sigue:

– El permiso por maternidad es de 16 semanas en total: 6 antes o después del parto. La madre distribuye el resto de las 10 semanas a su elección, y, si quiere, lo comparte con el padre.

– La remuneración es el 100% de la base reguladora (= salario).

– El permiso parental: los trabajadores tienen derecho a interrumpir su actividad profesional para cuidar de su hijo hasta los 3 años. No perciben ninguna remuneración, aunque debe garantizarse el puesto de trabajo o uno similar. También existe la posibilidad de reducción de la jornada laboral en la mitad o en la tercera parte, para el cuidado de hijos menores de 6 años o incapacitados.

– Estos permisos son aplicables igualmente en casos de adopción o acogimiento familiar, siempre que el niño sea menor de 6 años.

A continuación, en el cuadro 2, se detallan estos permisos en Austria, Finlandia y Suecia, países no incluidos en el cuadro anterior por haberse incorporado posteriormente en la Unión Europea.

CUADRO Nº 2: Permiso por maternidad y permiso parental

	Período por maternidad		Período parental		
	Período post-natal semanas	Remuneración	Período (meses)	Opción a tiempo parcial	Remuneración
AUSTRIA	16 semanas (8 antes y 8 después del parto)	Tienen derecho a un cierto porcentaje del salario	Hasta que el hijo tenga 2 años (mínimo de 3 meses)		Cuantía fija, superior para familias monoparentales o de renta baja
FINLANDIA	17 semanas y media (obligatorio 2 semanas antes y 2 semanas después del parto	En función de los ingresos (60% del salario el último año)	Disfrutable después de los permisos de maternidad y paternidad, hasta que el hijo tenga 3 años	Sí	Cuantía establecida por el Estado, y mejorable por el ayuntamiento
SUECIA	18 semanas (7 antes y 11 después del parto)	80% del salario	Disfrutable después de los permisos de maternidad y paternidad, hasta que el hijo cumpla 18 meses		Durante 2 meses el 90%, 3 meses una cantidad fija, y 10 meses el 80%

Por otro lado, se han ido desarrollando distintos tipos de servicios dirigidos tanto a los niños y las niñas como hacia sus familias, de modo que faciliten el cuidado y atención de los más pequeños fuera del contexto familiar.

La mayor parte de los niños y niñas europeos participa en alguna experiencia educativa o lúdica de carácter extrafamiliar, antes de comenzar la escolaridad obligatoria, y cada día es más frecuente que incluso los niños y niñas muy pequeños reciban algún tipo de cuidado que complemente los proporcionados por la familia.

Generalmente los Gobiernos dictan unas normas básicas a cumplir en cuanto a la creación y desarrollo de estos servicios, ya sean asumidos por entidades privadas o por instancias administrativas públicas. En aquellos países que disponen de una organización descentralizada, son las Administraciones locales las encargadas de elaborar las normas y de gestionar los servicios de atención a los más pequeños.

La responsabilidad de la atención a la infancia se afronta desde distintos ámbitos departamentales, dependiendo, en general, de la edad de los niños y niñas. La mayoría de las veces, son los Departamentos de Bienestar Social o Salud los que atienden las edades más tempranas (0-3 años) y los Departamentos de Educación el segundo tramo (4-5 años).

La red de atención a la infancia está insuficientemente estructurada y no se da una respuesta global ni mayoritaria en ningún país. Excepto Dinamarca que atiende al 50%, Suecia y Bélgica al 30%, y Francia y Finlanda al 20%, el resto de los países atienden un segmento muy reducido de la población infantil de 0-3 años.

El enfoque de estos servicios viene determinado por políticas compensatorias que pretenden reducir desigualdades. En la actualidad se está dando un gran impulso a la creación de estos servicios, a fin de permitir a las mujeres compaginar sus responsabilidades familiares y sus actividades profesionales.

Existe una mezcla entre el enfoque estrictamente asistencial y el educativo, no obstante este último va ganando terreno paulatinamente.

4.2. SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y SU FINANCIACIÓN

Los servicios existentes en los países comunitarios son muy variados aunque en muchos casos coinciden de un país a otro. Existe una gran

confusión en cuanto a su denominación, ya que se utilizan nombres distintos para designar iguales o parecidos servicios.

Los modelos de servicio con mayor implantación en Europa son los siguientes:

A. En un centro, fuera del hogar:

Nido colectivo (crèche collectif, escuela infantil)

Es el modelo de atención a la infancia más extendido en los países de la UE. Atiende a niños y a niñas desde los primeros meses de vida (4-6 meses) hasta los 3 años. Su horario de atención oscila entre 8 y 12 horas. En los países del sur (Italia, Grecia, Portugal y España) suelen cerrar un mes de vacaciones, no así en el resto. Generalmente los niños y las niñas asisten a tiempo completo.

Jardín de Infancia

Son guarderías a tiempo parcial (4 horas) que atienden a niños y niñas de 2 a 5 años. Siguen el modelo alemán basado en el juego, creado por Froëbel (ver Unidad siguiente).

Guarderías extraescolares

Son guarderías cuyo horario de funcionamiento no coincide con el escolar y tienen horario reducido, al que asisten niños y niñas de 2 a 12 años, a tiempo parcial.

Centros de juego (play centers, ludotecas)

Es un servicio complementario, atiende a niños y niñas entre 2-5 años durante un máximo de 4 horas diarias, en días alternos frecuentemente, el horario de asistencia es libre. Está extendido en los Países Bajos, Reino Unido e Irlanda. Suele provenir de iniciativa de la propia comunidad.

Haltes garderies

Atiende a niños y niñas entre los 0-6 años. Está orientado a las madres que no trabajan y que lo utilizan en horario y días parciales. Su mayor implantación corresponde a Francia, Bélgica y Luxemburgo. La estancia de los niños y niñas no es muy prolongada y los adultos deben permanecer en el servicio, disponibles para los niños y niñas e intercambiando experiencias con otros padres, lo que sirve como escuela para ellos.

B. En otro hogar:

Nido familiar (crèche familiale, cuidadores en casa)

Atiende a un grupo reducido de niños y niñas (de 1 a 4 niños) de edades entre 1 y 5 años en el propio domicilio de la *asistente maternal*. Esta

persona es contratada, formada y supervisada por una entidad pública o privada, formando redes de atención.

Familia guardadora

Servicio semejante al anterior pero en el que la asistente maternal no tiene vinculación con ninguna entidad, sino que atiende particularmente.

Es un servicio generalizado en el Reino Unido e Irlanda y frecuentemente en Dinamarca, Bélgica y Francia.

Semejante a estos servicios existen las ***madres de día:*** mujeres que cuidan a un grupo reducido de niños y niñas en su casa junto con sus propios hijos. Reciben un curso de formación y su actividad está regulada por el Estado. Está implantado en Alemania, Dinamarca, Francia, Portugal y también fuera de la CE, en Suiza y Estados Unidos de América.

En general estas redes de servicios suelen estar subvencionadas total o parcialmente por organismos públicos.

Guarda a domicilio

Es la atención que una asistente maternal dispensa al niño a la niña en el propio domicilio de éstos.

Financiación de los Servicios

Se distinguen 3 tipos de financiación:

Financiación pública:

Los nidos colectivos, guarderías o escuelas infantiles son el modelo preferentemente financiado por las Administraciones públicas. Últimamente algunos países como el Reino Unido, Irlanda, Dinamarca, Bélgica, Francia y Portugal subvencionan también las familias guardadoras.

Financiación por parte de los padres exclusivamente:

Están más desarrollados que los de iniciativa pública, son 2 ó 3 veces más numerosos. En general, están insuficientemente regulados y las características laborales y profesionales están sin determinar en la mayoría de los países. Resulta muy difícil hacer una evaluación aproximada de la cantidad de estos servicios. Los tipos más comunes son: nidos colectivos, centros de juego y familias guardadoras.

Financiación por parte de empresas:

Son generalmente empresas del sector público (hospitales, universidades, estructuras administrativas, etc.) y empresas privadas grandes. La

financiación suele ser conjunta empresa-padres, excepto en Dinamarca que corre a cargo exclusivamente del sector público. En los Países Bajos este servicio se ha desarrollado considerablemente en los años 80. Existen dos modalidades: en centros propios o reserva de plazas en guarderías privadas.

Ejercicio

13. Acabas de ver una serie de servicios diferentes de atención a la infancia que se dan en los países comunitarios. Describe los modelos que ya existen en nuestro país y los que creas que podrían incorporarse.

Recuerda

En todos los países de la CE existe el permiso por maternidad y en algunos el permiso parental que permite, indistintamente a cualquiera de los progenitores, quedarse en el hogar y cuidar de sus hijos después del permiso por maternidad.

Se han desarrollado distintos tipos de servicios dirigidos tanto a los niños y niñas como a sus familias que pretenden reducir desigualdades de origen y permitir compaginar las responsabilidades familiares y laborales de los progenitores.

Los modelos más frecuentes son: los nidos colectivos, los nidos familiares, las familias guardadoras, los centros de juego y las *haltes garderies*.

La tendencia actual en todos los países de nuestro entorno es la de favorecer la conciliación entre la vida laboral y la vida familiar, ampliando y diversificando los servicios dirigidos a la infancia y aumentando los permisos para facilitar la crianza por parte de los progenitores.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

8. Características generales:

   Accesibilidad y cercanía del servicio.
   Flexibilidad de los horarios.- Contextualización.
   Cumplimiento de la normativa vigente.

   Criterios educativos:

   Carácter social compensador.
   Estar centrado en el niño.
   Respeto a la diversidad.
   Colaboración con las familias.
   Formación teórico-práctica de los profesionales.
   Capacidad de relación con niños y familia.

9. Las casas de niños tienen como objetivo incidir en el conjunto de la población, especialmente en los niños y en sus familias. Parte del horario de los profesionales se dedica a la intervención familiar y en el entorno (otras instituciones educativas, sanitarias, sociales...). La participación de los padres es obligatoria, aunque depende de cada contexto y de cada situación individual que se concrete de una manera o de otra. Las casas de niños no tienen comedor, su horario con niños es sólo de mañana. Las instalaciones suelen ser más reducidas que las de una Escuela Infantil. En general, son centros pequeños, de una, dos o tres unidades y la Dirección y equipo de apoyo actúan por zonas.

10. Al tratarse de población muy dispersa, es indispensable contar con el apoyo de las familias que ejercen su labor educativa orientadas por los profesionales de la educación. Los educadores se desplazan periódicamente a las casas de los niños y utilizan los recursos del entorno. Existe un fuerte apoyo en material didáctico, bibliografía, juguetes, revista, radio y televisión, que permite compensar el reducido contacto entre el educador y el niño. La característica principal de este programa es la preparación que obtienen los padres para ejercer como educadores.

11. Existen fuera del hogar la escuela infantil y ludotecas. Deberían extenderse otros modelos como *haltes garderies* o centros a tiempo parcial para familias cuyas madres no trabajan. En los hogares, en España no hay ningún modelo de atención regulado o vigilado por la Administración. Los niños que permanecen en el hogar lo hacen con algún familiar (abuelas generalmente) o contratando alguna «chica». No existe control alguno externo sobre esta manera de atender a los niños.

Prueba de Autoevaluación

1. ¿Qué ha supuesto la promulgación de la LOGSE para la Educación Infantil?
2. ¿Por qué crees que son necesarios los servicios de atención a la infancia en nuestra sociedad?
3. ¿Crees que es necesaria la existencia de distintos modelos de atención a la infancia? Razona tu respuesta.
4. ¿Recuerdas cuáles son los criterios generales que debe cumplir un servicio de atención a la infancia?
5. Cita los principales tipos de servicios hacia la infancia que hay en España.
6. Señala las diferencias entre una escuela infantil y un programa de intervención en el ámbito rural.
7. Describe los principios por los que se rige la metodología de los Centros de Menores.
8. Describe cuales son las tendencias actuales de alternativas familiares para los menores protegidos.
9. ¿Cómo se resuelve en España lo que en otros países organizan como guarderías extraescolares?

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 2

APORTACIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA - 11751
B. 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autor:
Jurjo Torres Santomé

Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

APORTACIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

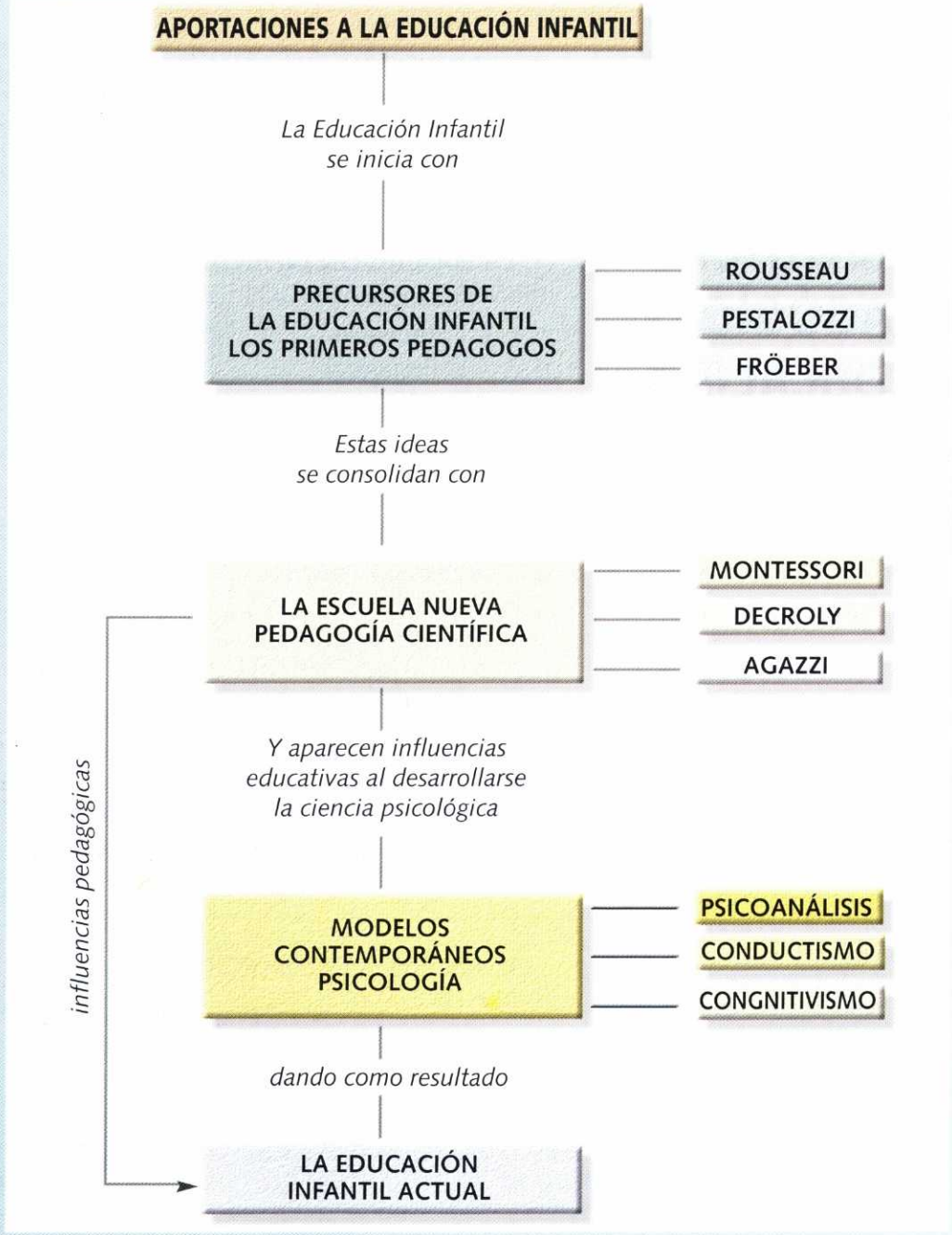
1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PRIMEROS PEDAGOGOS 7
1.1. J. J. Rousseau 7
1.2. J. E. Pestalozzi 8
1.3. F. Froebel 9

2. LOS PRIMEROS MODELOS CIENTÍFICOS DE EDUCACIÓN 13
2.1. María Montessori 14
2.2. O. Decroly 19
2.3. Hermanas Agazzi 31

3. MODELOS CONTEMPORÁNEOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL 35
3.1. Modelos psicoanalíticos 35
3.2. Modelos conductistas 42
3.3. Modelos cognitivos 46

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 57

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 59


APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INFANTIL
La Educación Infantil se inicia con
PRECURSORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL LOS PRIMEROS PEDAGOGOS
ROUSSEAU
PESTALOZZI
FRÖEBER
Estas ideas se consolidan con
LA ESCUELA NUEVA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA
MONTESSORI
DECROLY
AGAZZI
Y aparecen influencias educativas al desarrollarse la ciencia psicológica
MODELOS CONTEMPORÁNEOS PSICOLOGÍA
PSICOANÁLISIS
CONDUCTISMO
CONGNITIVISMO
dando como resultado
LA EDUCACIÓN INFANTIL ACTUAL
influencias pedagógicas

Introducción

Tradicionalmente la etapa de Educación Infantil no era considerada como educativa, sino más bien como asistencial. Los centros de Educación Infantil eran los espacios para *guardar* a los niños y niñas de la clase trabajadora. Pero al mismo tiempo que se produce este logro social de carácter asistencial, la ciencia, poco a poco, va llegando a resultados que obligan a considerar este período evolutivo de los seis primeros años, de gran interés para la vida futura de las personas. Desde campos de conocimiento muy diversos van apareciendo razones de peso que justifican que se hable de esta etapa 0-6 como una más del sistema educativo, o sea, como imprescindible para facilitar el desarrollo y la socialización de las personas.

La Educación Infantil ha ido evolucionando en la Historia como resultado de muchos y diversos factores; por un lado, como consecuencia del crecimiento económico y del avance de las políticas sociales y, por otro, del progreso en distintos ámbitos de conocimiento, en particular de la Biología, Psicología, Sociología y Pedagogía.

El concepto e interés por la infancia y, consecuentemente, por la Educación Infantil es un fenómeno reciente; sus raíces se encuentran, sobre todo, en el siglo XVII. Importa constatar la evolución histórica de la concepción de infancia, como hemos visto brevemente en la Unidad anterior, ya que la imagen del niño es reflejo de aquello que el adulto y la sociedad piensan de ellos mismos.

La definición de infancia y de sus derechos evoluciona siempre por la confluencia de variables filosóficas, políticas, económicas, sociales, científicas, culturales y religiosas dominantes en cada momento histórico concreto.

Siguiendo los trabajos de algunos historiadores de la infancia, se puede constatar que los orígenes y la *invención* de la infancia son un fenómeno reciente en la consciencia colectiva. Se sabe que la valoración del niño y la niña, en cuanto diferenciada y distinta de la adulta, no fue un concepto que gozase de general acogida hasta el siglo XVII. La infancia era considerada hasta esa altura como *algo* corrupto, imperfecto, y vista con indiferencia.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Comprender el origen y la evolución de los principios psicopedagógicos que fundamentan la intervención actual con niños y niñas de cero a seis años.**
- **Explicar las relaciones y diferencias entre los distintos autores y las distintas escuelas de pensamiento que han contribuido a configurar la actual Educación Infantil.**
- **Descubrir en qué momento histórico se proponen algunos de los métodos y recursos didácticos que se emplean en la actualidad en las escuelas infantiles; qué concepciones educativas y razones científicas las justificaban.**

Las niñas y niños pasaban muy pronto del período de infancia a la adultez. Las altas tasas de mortalidad infantil, así como una baja esperanza de vida entre las personas adultas, eran sin duda responsables de una pronta incorporación de la infancia al mundo adulto. Las pestes y enfermedades contagiosas mortales, así como el hambre y las guerras, contribuían a afianzar esta concepción.

La realidad de una muerte prematura para la infancia sobreviviente obligaba a alcanzar el estatus de adulto lo antes posible, ya que la familia y la sociedad necesitaban obtener algunos beneficios de cada uno de sus miembros. La economía agraria era, básicamente, la dominante en esa época, dentro de una estructura productiva feudal.

A partir del siglo XVII, lentamente, coincidiendo con los primeros indicios de la Revolución industrial y con la elevación de las edades de mortalidad, se avanza hacia la separación de la infancia y de las personas adultas. Desde este momento los filósofos comienzan a defender la idea de una infancia inocente, cuya corrupción era preciso impedir; por lo tanto, este colectivo infantil pasaba a necesitar una protección y una educación específica.

Durante el siglo XVIII la industrialización comienza a producir transformaciones socioeconómicas relevantes. La infancia *natural*, inocente, precisa de cuidados, de estímulos, ya desde el momento de nacer, porque de esta primera educación va a depender el futuro del individuo y de la sociedad. En teoría, ya no se podrá recurrir a concepciones pseudocientíficas que avalen cualquier tipo de determinismo. Todo un nuevo mundo comienza a construirse para la infancia: juguetes, libros, etc. Los propios adultos pasan a adoptar lenguajes y comportamientos específicos ante su presencia. Comienzan así lentamente a surgir instituciones especiales de custodia y educación.

En esta Unidad iremos viendo las principales aportaciones científicas, desde la Pedagogía y desde la Psicología, que han hecho posible que hoy hablemos de Educación Infantil y que asignemos a esta etapa unas determinadas características. Al haber consultado las obras originales de los distintos autores, encontrarás en letra cursiva sus citas literales.

Ejercicio

1. Anota, antes de iniciar el estudio de este tema, lo que recuerdas sobre pedagogos o psicólogos que hayan influido en la Historia de la Educación (revisa el Índice de la Unidad). Al acabar el tema compara estas notas con lo que has aprendido.

La Educación Infantil en los primeros Pedagogos

1.1. J. J. ROUSSEAU

Antes de comentar las ideas de Rousseau, citaremos a Juan Amós Comenio (1592-1670) ya que en él se encuentran antecedentes teóricos de la necesidad de educar a la infancia, aunque principalmente en el seno familiar.

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) continúa desarrollando la idea, que había iniciado Comenio anteriormente, a favor de una Educación Infantil al subrayar que la infancia es una edad específica, cualitativamente diferente de las siguientes etapas del desarrollo humano. Sin embargo, mantiene esta educación en el cuadro familiar y, específicamente, al cuidado de las madres, aduciendo, entre otras razones, que *la avaricia, la ambición, la tiranía y la falsa previsión de los padres son mil veces más perjudiciales a los hijos que el ciego cariño de las madres*.

Rousseau también defiende que la *educación del hombre comienza al nacer*, y desde ese momento la influencia de las experiencias sensoriales es básica y esencial para el desarrollo ulterior. Defiende que el hombre es bueno por naturaleza y que es la sociedad la que ejerce influencias negativas sobre él, por lo que propone no realizar control excesivo del comportamiento infantil o la iniciación precoz, y recomienda que los niños y niñas *actúen más por sí y exijan menos de los demás*; en consecuencia, propugna la creación de ambientes de libertad.

Este autor abandera así el mito de la *educación natural* para conseguir un ser humano *incontaminado* y, por tanto, también un ser ahistórico, sin una cultura que le ligue a ninguna clase o grupo social; se trata de construir el ser humano *universal*, la persona que requería y era condición indispensable para la recién nacida burguesía. El pensamiento rousseauniano tiene como telón de fondo la teoría burguesa según la cual las personas nacen libres y dotadas de los mismos derechos. Esta apuesta de Rousseau va a dejar huella en la mayoría de los posteriores movimientos de reforma educativa.

Sus ideas pedagógicas quedan ilustradas en un libro llamado *Emilio* en el que, de forma simulada, sigue la educación de un niño desde su nacimiento hasta que se casa.

1.2. J. E. PESTALOZZI

Rousseau influyó también decisivamente en otro gran precursor de la Educación Infantil, Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), quien, asimismo, en su discurso teórico proclama la necesidad de llevar adelante la Educación Infantil en el ambiente familiar, ya que el momento del nacimiento del niño o la niña marca el inicio de su educación. El recién nacido está dotado de todas las facultades humanas, pero sin desarrollar, *un botón no abierto todavía* (Pestalozzi, J. E.), por consiguiente, es necesario comenzar a educar desde ese momento, pero no de cualquier manera, sino científicamente. Al igual que Rousseau, encarga a las mujeres, a las madres, tal responsabilidad. Se dirige a ellas en sus escritos y a ellas dedica sus libros. Dos obras de Pestalozzi son la clave de sus concepciones educativas: el *Libro de las madres* y el *ABC de la intuición.*

La Educación Infantil se convierte en el medio para la defensa de la educación familiar y de la familia en general. La diferencia con Rousseau en este punto reside en el hecho de que Pestalozzil sustenta ardorosamente la necesidad de dedicarse a la educación de las madres como instrumento de mejora de la educación infantil. Recomienda a todos los profesionales y pedagogos en general que procuren dedicarse a la educación de las madres, de las cuales depende la Educación Infantil; ésta será la base y fundamento del desarrollo ulterior de la persona.

Pestalozzi no confía en que el desarrollo humano se produzca de manera espontánea y sin ayuda externa; por el contrario, defiende que es la madre quien *abre el mundo al hijo, lo prepara a que haga uso de sus sentidos y para el desarrollo temprano de su atención y de sus facultades intuitivas.* Pestalozzi dedica mucha atención al desarrollo de un método científico para la Educación Infantil aunque, como dijimos, localizada en el ambiente familiar. Así, teniendo como base un gran amor, *primer requisito*, la educación tiene ahora como objetivos el desarrollo de los sentidos, del pensamiento lógico-matemático y principalmente del lenguaje como fundamento para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Apuesta por proceder de modo *natural y intuitivo*, es decir, siguiendo las líneas propias del desarrollo infantil, sin forzar la precocidad.

Existe, según Pestalozzi, *una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente al principio y a los progresos de las fuerzas del niño en su desarrollo progresivo.* La manera natural vendrá dada por la interacción directa con el ambiente y con los otros seres, se precisan experiencias directas, un contacto directo con los objetos, con la naturaleza en general, y no a través de libros cuya base es la *contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos*, procurando también implicar en estos aprendizajes el mayor número de sentidos. *Mientras mayor número de sentidos empleamos*

en la investigación de la naturaleza o de las cualidades de un objeto, tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto.

Pestalozzi es uno de los primeros teóricos de la educación que trata de llevar a la práctica sus ideas. Así, realizó experiencias de Educación Infantil en un orfanato en Stanz con niñas y niños víctimas de la guerra. También experimentó su método con un niño de tres años, que le sirvió de prueba; el niño encontró *en la calle, en el jardín y en la pieza (casa), ocasiones bastantes para aplicar sus conocimientos, si bien el propio Pestalozzi confesó que comenzara muy tarde con él ya que había perdido también tres años* considerados fundamentales.

Los presupuestos educativos pestalozzianos son recogidos y perfeccionados por profesionales posteriores.

1.3. F. FROEBEL

Otro papel importante en la elaboración de modelos de educación infantil lo desempeña Federico Froebel (1782-1852). Puede decirse que con él la Educación Infantil, teórica y prácticamente, cobra vida propia y se independiza como campo de estudio.

La vida de Froebel transcurre en una Alemania con una industria en rápida expansión, que precisaba incorporar con urgencia mucha mano de obra y, por tanto, integrar también la fuerza de trabajo de la mujer en el proceso productivo. Esta situación propició la aparición de instituciones en las que atender a los hijos e hijas de las mujeres trabajadoras, durante el tiempo en que éstas trabajaban. En este contexto, en 1840 Froebel crea el primer centro de Educación Infantil o, como él lo denomina, *Kindergarten* (jardín de infancia).

Froebel, en la línea de los sus predecesores, Comenio, Rousseau y Pestalozzi, sustenta también la necesidad de la educación desde los primeros momentos de la vida. Su roussonianismo, si bien de carácter místico, le indujo a tener una fe profunda en la bondad infantil y a advertir a los adultos de que son ellos quienes *vuelven malos a los niños*, principalmente los educadores que *ven en los niños y en los púberes nada más que diablillos al acecho, pérfidos, malignos, ahí donde otros no advierten, si acaso, más que una broma llevada al extremo límite, o bien la consecuencia de una alegría de vivir demasiado libre* (citado por Abagnano, N. y Visalberghi, A.).

Siguiendo las ideas de sus predecesores, especialmente de Pestalozzi, a quien conoció y con quien convivió, aconseja que la responsabilidad de la Educación Infantil recaiga sobre las madres o sobre las mujeres en general. Continúa considerando la Educación Infantil como un acto del *sentido común maternal*; por este motivo también a ellas les

dedica muchos de sus escritos, con la finalidad de ayudarlas y guiarlas en su misión. Así, en 1843, publica *Los cantos de la madre,* conjunto de canciones de cuna y canciones para acompañar juegos, ilustrados con dibujos y numerosas instrucciones pedagógicas. Foebel abogó también por la creación de una institución educativa para formar *kindergarterianas* (jardineras de niños), aunque sin éxito, debido a dificultades económicas.

Un objetivo de la educación froebeliana, conforme a las necesidades de la burguesía contemporánea, es la reforma social. Asume una concepción omnipotente de la educación, particularmente después de la destrucción ocasionada por las guerras napoleónicas. No obstante, la recuperación del poder por la aristocracia reaccionaria tiene graves consecuencias para la eEducación Infantil ya que en 1851 se prohíben los jardines de infancia en el reino de Prusia y posteriormente en otras regiones alemanas.

A través de la educación, Froebel procura *una única finalidad: el desarrollo completo y la preparación nítida y firme del ser humano en la secuencia de las tres directrices principales de sus capacidades, en cuanto ser activo (creación), sensible (percepción) y cognitivo (reflexión).* En el Kindergarten, por tanto, se crearía un ambiente afectivo, social y intelectual que favoreciese el desarrollo físico, la necesidad de acción, el interés por el ambiente, por la naturaleza y por las gentes, un espacio que contribuyese a ese desarrollo del niño y la niña como ser que actúa, siente y piensa.

Froebel propone ejercicios destinados al desarrollo de los órganos sensoriales, capacitarlos para percibir las propiedades e interrelaciones de todos los objetos circundantes. Para ello es preciso favorecer la actividad. La exteriorización de las potencialidades, de las capacidades creadoras, se hace efectiva por medio de la acción, siendo *el juego* la principal actividad, el *espejo de la vida,* lo que permite *a la infancia contemplar el mundo para el que tiene que ser educado.* A través del juego niños y niñas conectan con el mundo.

Supo entender también que era necesario desarrollar un currículum que permitiese captar las diferencias individuales en intereses y capacidades y, al propio tiempo, que respetase la libertad y la iniciativa personales.

La misión de las *jardineras de la infancia* es estimular y regular la actividad infantil; con esta finalidad diseña y construye materiales didácticos: los *dones* y las *prendas*, juguetes gradual y metódicamente concebidos, porque, dada la importancia del juego, este material *no tiene que quedar a merced del azar ni de la casualidad.*

Froebel es el primer pedagogo que, basándose en la primacía del juego, desarrolla materiales didácticos destinados a la Educación Infantil. Sus

materiales incluyen: bolas de colores, cubos, cilindros y series de cubos, divididos en diferente número de ladrillos o bloques, y otros objetos que, utilizados en los diversos juegos y actividades infantiles, contribuyen a que niños y niñas adquieran ciertas destrezas manuales y ejerciten sus sentidos y potencialidades. Sin embargo, Froebel no eligió estos *dones* al azar, sino que se fundamentan en complejos principios metafísicos. Así, por ejemplo, la bola, por su esfericidad, es el símbolo de la *unidad de todas las formas y configuraciones terrestres y naturales*, es la primera y la última y la forma más universal de la naturaleza. Todos los objetos o *dones* tienen un sentido espiritual.

Frente a la escuela libresca de su tiempo, Froebel preconiza el contacto directo con la realidad, promueve intercambios directos con el mundo físico. Sólo así se produce el desarrollo cognitivo. Este tipo de acción se desarrolla mejor si conseguimos la integración de todas las formas de actividad humana, así, *el trabajo, la enseñanza y el juego han de constituir un todo unitario en la vida del niño*. El juego conduce la infancia al trabajo y sirve de vehículo para el desarrollo cognitivo, afectivo, social y religioso.

El Kindergarten según diseño de Froebel

No obstante, Froebel cae en agudas contradicciones. Por una parte, defiende la autoactividad cuando declara que ninguna actividad de la infancia, incluido el juego, tiene que ser obligatoria: *la educación, la instrucción, la enseñanza, desde un principio, desde sus primeros elementos, deben dejar hacer, secundar (exclusivamente preservar y proteger) y no prescribir, determinar, intervenir*. Por otro lado, sus *prendas* y las actividades correlativas pecan de un notable artificiosismo y formalismo; las actividades se programaban siempre del mismo modo y de acuerdo con reglas precisas de manera que, en la práctica, no se estimulaba la creatividad ni la espontaneidad.

Su modelo de Educación Infantil, a pesar de las limitaciones, tuvo una gran resonancia en Europa y América, tanto en su época como en años sucesivos.

Ejercicios

2. Selecciona las ideas de Froebel que te parezcan más actuales tal como entendemos hoy día la Educación Infantil.

3. Realiza un resumen con las principales ideas de cada uno de estos tres pedagogos.

Recuerda

El niño y la niña son sujetos de educación desde el nacimiento.

La educación comienza en la familia y hay que prepararles para que su influencia sea positiva. También la escuela debe imitar los métodos que utiliza una buena madre en la educación.

En esta etapa debe educarse a partir de la intuición, siguiendo los procesos naturales que utilizan los niños en su interacción con el medio.

Se defiende el contacto directo con los objetos, con el entorno, la experiencia directa, en un ambiente natural.

La educación pretende el desarrollo global de la persona: que sea activa, sensible y reflexiva.

Es necesario crear un modelo de centro adecuado a estas primeras edades y unos materiales didácticos específicos.

2 Los primeros modelos científicos de Educación

Frente a la Pedagogía tradicional, los nuevos pedagogos toman como punto de partida teórico el hecho de que los seres humanos son iguales en el momento del nacimiento, por lo tanto, que deben existir las mismas oportunidades sociales para todos. Esto no quita que después, en la práctica, estos principios, la inmensa mayoría de las veces, queden reducidos a un discurso abstracto y a prácticas contradictorias con ellos.

Es a fines del siglo XIX cuando surgen más visibles las contradicciones en educación ya que, si bien la burguesía pretende conservar su poder, no obstante, la expansión del capitalismo requiere personas con destrezas como iniciativa, creatividad, cooperación, individualismo, etc., que únicamente esta moderna Pedagogía favorece.

El capitalismo moderno, por tanto, precisa de una Pedagogía que, por un lado, contribuya a desarrollar facetas de la personalidad, como la iniciativa, la creatividad, la adaptación a las nuevas situaciones, etc., pero, por otro lado, que no cuestione las estructuras y jerarquías sociales vigentes.

A esa altura todas las ciencias, la Filosofía, Biología, Psicología, Sociología... comienzan a estudiar específicamente a la infancia como entidad cualitativamente diferente del adulto. Por esta razón, la pedagogía, en cuanto va integrando más o menos selectivamente las contribuciones de esas ciencias, va construyendo diferentes modelos educativos destinados a esta etapa del ser humano.

Los renovadores de la Educación Infantil procuran fundamentar sus prácticas recurriendo a los datos que proporcionaban las ciencias del momento. Advertimos, por un lado, que María Montessori se justifica recurriendo a esquemas sacados del sensualismo y del asociacionismo y, por otro, que Ovide Decroly encuentra en la teoría de la Gestalt una de las bases más sólidas para el método globalizado y los centros de interés.

A finales del siglo XIX es el momento en que se produce una *revolución copernicana* en educación, en palabras de Claparede. El alumnado pasa la convertirse en el único elemento a tener en cuenta. Por primera vez, la institución escolar reconoce *derechos* a la infancia. Estamos así en el momento en que se inicia el *siglo de la infancia*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE - BIBLIOTECA -

Son momentos, por ejemplo, de un rápido desarrollo del conocimiento científico sobre los niños y niñas. Surgen por toda Europa numerosos institutos de investigación sobre la infancia. También son numerosos los libros y revistas que tienen como tema principal a niños y niñas.

2.1. MARÍA MONTESSORI

María Montessori y la Pedagogía Científica

Con María Montessori (1870-1952) se comienza a hablar con propiedad de *Pedagogía Científica*. Lejos de apoyarse sólo en escuelas filosóficas o visiones metafísicas del mundo, la Pedagogía irá sustentándose cada vez más en los nuevos avances científicos de aquellas ciencias que se ocupan de la infancia, tales como la Biología, la Medicina, la Antropología, la Psiquiatría, la Psicología y la Sociología. Montessori participa en ese debate para delinear una Pedagogía Científica, una ciencia autónoma.

M. Montessori pertenece al grupo de grandes innovadores de la educación, si bien su formación básica apenas tenía nada que ver con este mundo. Proviene del campo de la Medicina; es en realidad la primera mujer médico en Italia. Durante varios años trabaja en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma con niñas y niños retrasados mentales; este hecho será determinante en su modelo pedagógico.

Es manifiesta en ella la influencia de médicos franceses como J. Itard, que trató de educar al niño salvaje de los bosques de Aveyron y para quien eran prioritarias la estimulación y la preparación de los sentidos en los procesos de aprendizaje, y Seguin, que también trabajó con niñas y niños deficientes mentales y para los cuales elaboró numerosos materiales y ejercicios de agudización de las funciones sensoriales. El éxito pedagógico que obtuvo Montessori con niñas y niños minusválidos gracias a esos instrumentos le indujo a ocuparse más en profundidad de la educación de niñas y niños normales. De esta manera, en 1907 creó en Roma la primera *Casa dei Bambini*, o sea, centros de educación infantil para los hijos e hijas de las madres trabajadoras.

Montessori otorga atención preferente a la Psicología en cuanto guía de la Pedagogía; inclusive propone la necesidad de crear una *Psicopedagogía*, como fruto de la *Psicología aplicada a la educación*. Pero rechaza una Psicología de laboratorio, como la que dominaba en su tiempo; Psicología a la que critica ácidamente, sobre todo la que se concentraba en la construcción y medición con tests: *una serie de fórmulas, como los tests Binet-Simon, no pueden medir nada ni ofrecer una idea, aunque sea aproximativa, de los niveles intelectuales según la edad.* Montessori defiende una Psicología vinculada a la propia escuela, en que

ésta constituya el verdadero laboratorio, ya que es la educación la que puede desarrollar las potencialidades con que nacen niños y niñas.

La Biología y la Antropología tienen también impacto en su modelo. Especialmente en lo que se refiere a la metodología de investigación que emplean. Si queremos conocer la infancia, dice Montessori, *no es posible recurrir a experimentos científicos, como se efectúa en la psicología experimental... La vida psíquica del niño debe observarse del mismo modo que Fabre investigó los insectos; buscándolos en su ambiente de vida, para sorprenderlos, y permaneciendo oculto para no perturbarlos.* Conoce las teorías evolucionistas, pero quien más influye en ella va a ser la obra de Hugo Devries, de manera especial su descubrimiento de los períodos sensibles o sensitivos en el desarrollo de los animales. Conceptos Montessorianos importantes proceden del campo de la Biología, así por ejemplo: *embrión espiritual, instintos-guía, períodos sensibles o sensitivos*, etc.

La Antropología del momento está también en el centro de su formación. Montessori pretende también una vinculación más directa de esta ciencia con la Pedagogía, así se explica incluso el título de una de sus obras fundamentales, *Antropología Pedagógica,* en la que subraya la necesidad de poseer un buen conocimiento físico del alumnado. Esta influencia se deja sentir también en la importancia que, al igual que Itard y Seguin, da al desarrollo sensoriomotor y muscular. La Antropología la ayuda también a subrayar las peculiaridades infantiles y las diferencias individuales. Las prácticas de medición de talla, peso, y, en general la obtención de toda clase de datos antropométricos sobre sus alumnos y alumnas, eran algo importante en su método.

Montessori pretende integrar los datos de todas estas ciencias en una Pedagogía Científica, de ahí que constate que el mundo somático y los fenómenos psíquicos no son aspectos separados e independientes, sino que, todo lo contrario, están en constante interacción. Nada mejor que el ambiente escolar para comprender y establecer esta vinculación, para facilitar su estudio. La escuela, según Montessori, es el mejor centro de observación y estudio de la infancia.

Ejercicio

4. Cita las fuentes científicas que utilizó María Montessori

María Montessori y la apuesta por la Educación Infantil

La necesidad de una Educación Infantil se deduce fácilmente de su concepción del niño o niña como *padre del hombre*, un ser que en el momento de nacer no es como los animales, o sea, un ser con sus caracteres ya fijados. La infancia *no hereda evidentemente los caracteres, sino la potencialidad de formarlos*. Su desarrollo, por tanto, no será únicamente un crecimiento mecánico en cantidad, lineal, sino que se producirán importantes cambios cualitativos facilitados por capacidades innatas como la de exploración, a través de su *mente absorbente*; de esta manera, se produce la *metamorfosis* de la infancia en ser adulto, metamorfosis físicas y psíquicas. Infancia equivale a estar en camino a la plenitud, o sea, al estado adulto, el fin que persigue la especie.

Es en su *mente absorbente* donde se centra la capacidad y el deseo de desarrollarse y aprender, que, a su vez está condicionada por la existencia de *períodos sensibles*. Estos períodos sensitivos o sensibles *guían convirtiendo sensible al niño únicamente para ciertas cosas e indiferentes para otras.... Es como si emanara del mismo una luz divina que iluminara únicamente ciertos objetos sin iluminar los demás y en aquéllos se concentra el universo para él*. Son fases en las que se da una mayor receptividad para determinados tipos de aprendizaje; son fases temporales, irrepetibles posteriormente.

La infancia, según Montessori, tendría períodos sensibles, por ejemplo, para el desarrollo psicomotor, para el aprendizaje de la lengua, el orden, la lectura, la escritura, etc. Estos períodos es necesario tenerlos en cuenta en las instituciones escolares de cara a promover momentos de aprendizaje intenso y eficaz, que ahora se verían facilitados por la naturaleza y posteriormente imposibilitados o muy dificultados. Son estas líneas de interés o *guías severas* las que, por medio de una constante interacción con el ambiente, van facilitando que las niñas y niños de dos años hablen, pero unos español, otros inglés, otros gallego, etc. Esto nos obliga a diseñar organizaciones del ambiente escolar que favorezcan el desarrollo de estas potencialidades.

La educación, por tanto, debe tener lugar desde el momento del nacimiento, *debe comenzar en esa época de la vida en la que el hombre no es todavía nada, en ese punto en el que espiritualmente es todavía un cero, cuando los distintos lenguajes y las ideas contrastantes no han adquirido aún consistencia.*

Los materiales Montessorianos

Montessori busca la creación de un ambiente donde la infancia se sienta feliz, donde todo esté adaptado a sus posibilidades y grado de desarrollo. Comienza para ello por adaptar el espacio y los objetos; construye una verdadera casa para la infancia, tanto la arquitectura del local,

incluido el jardín, como los objetos (mesas, sillas, armarios, lavabos, vajillas, etc.) de colores agradables, bien iluminados, etc., están en consonancia con el tamaño físico de las niñas y niños. Éstos serán los responsables de ese espacio y de sus objetos mediante lo que Montessori llama *ejercicios de la vida práctica.*

Además de este material para realizar los ejercicios de la vida práctica existe todo otro gran conjunto de materiales dirigidos a favorecer el desarrollo intelectual. Una característica esencial de estos materiales didácticos es el ser *autocorrectivos*, así el alumnado puede saber siempre si lo que hace está bien o no. Los materiales así diseñados permiten el trabajo independiente y respetar el propio ritmo de cada niño y niña. Son materiales de uso *autónomo.*

Enfatiza también Montessori la interacción entre la actividad sensoriomotriz y el desarrollo cognitivo: *el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior.* En concreto, subraya el trabajo de la mano como *instrumento de la personalidad, el órgano de la inteligencia y de la voluntad individual, que labra su propia experiencia cara a cara con el ambiente.*

Estos materiales de desarrollo cognitivo destinados a la ejercitación de cada uno de los sentidos están basados, fundamentalmente, en:

– *Series de figuras de madera:* cilindros, cubos de color fucsia y prismas pintados de marrón, barras de rojo y azul, que varían en algunas de sus tres dimensiones en concordancia con una prefijada y constante progresión geométrica y con los que las niñas y niños educan el sentido del tacto, la vista y su estructura muscular, observan diferencias, las comparan, etc.

– *Tablillas de superficies lisas y rugosas* para ejercitar el sentido del tacto.

– *Tablillas de diferente peso*, pero de la misma longitud, para desarrollar el sentido bárico.

– *Formas geométricas planas, encajables*, también de madera, principalmente círculos, rectángulos, triángulos, cuadrados, polígonos regulares e irregulares y otras figuras con óvalos, rombos, trapecios, etc. Estas formas, con un uso adecuado, sirven para ejercitar la mano y la visión.

– *Carretes de hilos de seda de colores* para ordenar en concordancia con determinadas gradaciones; contribuyen a desarrollar el sentido cromático.

– *Cajas de sonido rellenas de diferentes materiales*: arena, piedrecitas de diferente grosor y en diversas cantidades, campanillas que al golpearlas emiten las notas de la escala musical. Se trata de recursos para ejercitar el sentido auditivo.

El material sensorial montessoriano está constituido por un sistema de objetos agrupados según una determinada cualidad física de los cuerpos: color, forma, dimensiones, sonido, peso, temperatura, etc. Cada grupo representa en cada uno de sus componentes la misma cualidad, pero en grado diferente, desde el mínimo hasta el máximo dentro de una serie.

Para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo elabora también un material con características similares, a base de letras y números recortados, de diferentes superficies, alfabetos móviles, coloreados, figuras geométricas, juegos de bolos, etc.

Los materiales didácticos construidos por Montessori actuaban como una *escalera* o como un *gancho*, según ella expresa, ya que cada vez que se realizaba un ejercicio de alguna forma se sugería ya el siguiente; al mismo tiempo, permitían que cada estudiante pudiera progresar a su propio ritmo.

Una característica importante de este material es su carácter *analítico*, al intentar una formación atomista de la inteligencia, a base de *aislar* las diversas sensaciones y proponer aprendizajes de forma acumulativa.

Estos materiales didácticos no se agotarían en sí mismos sino que servirían para pasar al descubrimiento del mundo exterior, *suministrar las cualidades separadas una de la otra es como suministrar el alfabeto de la exploración: una llave, por tanto, que abre las puertas de los conocimientos. El que no sólo ha clasificado con orden las cualidades, sino que también ha apreciado las gradaciones de cada cualidad, puede aprender a leer todas las cosas en el ambiente y en la naturaleza.*

Sin embargo, es fácil comprobar que tal continuidad no se da, al tratarse de unos materiales tan artificiales y de un ambiente tan prefijado y controlado. El papel de la infancia es sólo el de *reproducir*; sufre una *dictadura del material* en la que están prohibidos otros usos que los previstos, por lo tanto, otros aspectos de la personalidad como la creatividad y la fantasía se van a ver coartados, al tiempo que, de rebote, sólo se favorecen conductas rutinarias y robotizadas.

La Pedagogía montessoriana concibe una infancia desconectada de la realidad cotidiana cultural y social, encerrada en un mundo irreal con un material abstracto, divorciado de la vida real. Se favorece así la aparición de seres ahistóricos y asociales, aunque Montessori llegue a hablar de la necesidad de que la infancia entre en contacto con el ambiente, concretamente con el *ambiente supernatural*, construido por el hombre encima de la naturaleza, con la civilización o cultura más universal, pero de forma vaga, *universal*, sin preguntas comprometidas sobre sus características, su génesis, modos de transformación, etc.

Ejercicio

5. Los materiales montessorianos se definen principalmente por tres características, todas ellas empiezan por la letra A. ¿Cuáles son? Explica el significado.

6. Indica las principales críticas que ha recibido el método Montessori.

2.2. O. DECROLY

En esta misma época, paralelamente a la teoría y práctica montessoriana, surge otro método para la Educación Infantil, el del belga Ovide Decroly (1871-1932) quien desde la Medicina también va a contribuir decisivamente al desarrollo de la Educación Infantil y Primaria. Doctor en Medicina se dedicó en un principio a estudiar y favorecer el desarrollo de la infancia *anormal*, para ello funda en 1901 el Instituto de Enseñanza Especial en Bruselas y lo dirige durante más de treinta años. En 1902, fue nombrado médico inspector de las aulas de enseñanza especial. Cinco años después, en 1907, creó en la calle L'Ermitage de Bruselas primero y luego en Ucle, en pleno campo, la escuela para niñas y niños normales en la que desarrolla plenamente su método didáctico.

La necesidad de una fundamentación científica en la intervención educativa

Decroly defiende que la intervención didáctica se produzca teniendo como fundamento una sólida base científica, proporcionada por todas aquellas ciencias que tienen a la infancia y a la sociedad en su punto de mira. Pero es la Biología uno de los campos científicos que más ideas le sugerirán para su metodología didáctica. La teoría de la recapitulación de E. Haeckel, según la cual la infancia revive las etapas por las que pasó la especie humana en el curso de su evolución, estará presente en sus principios metodológicos, más concretamente en su organización en *centros de interés*.

Así, Decroly escribe en 1927 que *no es completamente contrario a la verdad decir que la infancia, en grandes líneas, recapitula la evolución filogenética*. En esta misma dirección, subraya que los muchachos en los juegos al aire libre en el campo manifiestan aspectos que recuerdan *etapas anteriores de la civilización, de manera fundamental las de cazador, pastor, agricultor y comerciante*.

La otra gran decisiva influencia es la Psicología del momento, le preocupa especialmente la metodología científica de la que se sirve esta ciencia, sus métodos de observación y la metodología psicométrica. Decroly, en sus investigaciones psicológicas sobre el desarrollo evolutivo de la infancia, utiliza la observación como método preferente, incluso no duda en recurrir a las técnicas cinematográficas como instrumen-

to para la observación científica. Él mismo, en 1907, filma los comportamientos espontáneos de niñas y niños y los que provenían de diversas estimulaciones concretas. En consecuencia, hace hincapié en la necesidad de que las profesoras y profesores sean buenos observadores, ya que el aula es un lugar privilegiado para observar la infancia.

La metodología psicométrica es algo que también le llamó la atención. Conoce los tests de inteligencia de Binet y Simon, así como los que utiliza normalmente el ejército americano en esa época. Es preciso recordar que ya en 1906 critica aspectos de la escala de Binet, fundamentalmente en lo que respecta a la ausencia de ítems que no se basen en el lenguaje y a la falta de pruebas que permitiesen descubrir las aptitudes motrices. Cuestiona agudamente las pruebas de medición de la inteligencia basadas en el lenguaje, puesto que condicionan los resultados de las niñas y niños de los barrios pobres, ya que tienen un vocabulario de comprensión y expresión extremadamente restringido.

Sin embargo, no por eso dejará de utilizar este instrumento. Él mismo construye diversas pruebas y, en concreto, con R. Buyse elabora una serie de pruebas no verbales para su aplicación a las niñas y niños de Educación Infantil y Primaria.

Según Decroly, debe ser la misma profesora o profesor y no un experto ajeno al aula quien se sirva de estos tests como un medio para la observación del alumnado. Sobre la base de la información ofrecida por los tests el profesorado puede llegar a conocer mucho antes a los alumnos y alumnas y, por consiguiente, acomodarse mejor a su grado de desarrollo.

Ve útil la información de los tests para la organización escolar. Defiende la idea de agrupamientos de estudiantes según la similitud de su desarrollo mental. De ahí que llegue a defender la necesidad de una escuela especial destinada únicamente a niños y niñas superdotados, cuando ve sus diferencias con los *normales*. Esta separación la considera necesaria para permitir *si no ganar tiempo, al menos emplearlo bien*.

Una escuela para la vida, por la vida

Otra influencia decisiva en el pensamiento decroliano es la del pedagogo norteamericano J. Dewey. Éste autor subraya la función de los intereses de la infancia y los convierte en característica esencial de su modelo educativo; al igual que la necesidad de acción, pero de una acción en un medio vivo. *La educación es, pues, –escribe J. Dewey– un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior* (1967). De manera similar, el lema de la escuela de L'Ermitage es el de *Escuela para la vida, por la vida*, frase que resume muy bien las finalidades de la edu-

cación para Decroly. Es necesario colocar a la infancia como centro de la escuela y hacerla *vivir*.

Vemos también reflejadas ideas de Rousseau, en su afán por colocar a las niñas y niños en contacto con la naturaleza, pero no con una naturaleza urbana, industrial, sino con una naturaleza más primaria, en un intento de reestablecer un contacto con un *paraíso* perdido. Recordemos que son momentos históricos en los que los procesos de industrialización estaban haciendo que las ciudades se llenasen de fábricas, humos y ruidos. Estos ideales naturistas están presentes en la mayoría de los reformadores de la educación del siglo XIX y comienzos del XX y en el caso de Decroly inclusive le llevan a defender la necesidad de ubicar las instituciones escolares en plena naturaleza, fuera de las ciudades. Según él, es en la naturaleza donde se encuentran los mejores y verdaderos estímulos educativos.

Este conocimiento del medio que promueve Decroly, influido por Dewey, trata que sea también en el amplio sentido de la palabra, o sea hallando su dimensión social. La metodología decroliana pretende, por tanto, dos objetivos esenciales:

a) ***El conocimiento por parte del niño de su propia personalidad****: la toma de conciencia de su yo y, por consiguiente, de sus necesidades, de sus aspiraciones y de sus fines, y por último de su ideal.*

b) ***El conocimiento de las condiciones del medio*** *natural y humano en que vive, del que depende y sobre el cual debe actuar, para que estas necesidades, estas aspiraciones, estos fines, este ideal sean asequibles, después realizados, y esto sin perjuicio de una preparación para comprender ampliamente las necesidades, las aspiraciones, los fines, y los ideales de la humanidad, las condiciones de su adaptación y los medios de cooperar a ella, de ser conscientemente e inteligentemente solidario.*

Intenta así O. Decroly no quedar en un puerocentrismo, orientado sólo a una construcción de la personalidad individual sino conducirlo también *científicamente* a edificar un *yo socializado*, sobrepasando el punto de vista individualista; se seguiría, de este modo, un proceso de desarrollo de dentro a fuera, proceso que Decroly defiende como natural, y que es conducido por un elemento básico y prioritario, el interés. Para estimular ese desarrollo es necesario, pues, conocer a los niños y niñas.

Conocer bien la génesis de los intereses y aptitudes es condición indispensable para favorecer un más óptimo desarrollo de los niños y niñas.

O. Decroly y la pedagogía del interés

El motor fundamental de la pedagogía decroliana lo constituyen los *intereses de la infancia*, intereses que se movilizan con la finalidad de satisfacer las necesidades fundamentales.

A través del interés los estímulos del medio natural, biológico, familiar y social permiten y contribuyen decisivamente al desarrollo físico, psicológico y social del ser humano. Es por medio del interés como se convierten en *auténticos* los estímulos del medio y, a su vez, la naturaleza biológica del individuo y su medio social determinan la dirección de los intereses.

Decroly, como reconoce su gran admirador H. Wallon, realizó una detallada síntesis de las necesidades de la infancia y de sus relaciones con el medio, teniendo presente su evolución filogenética en la especie humana.

Después de los reflejos innatos, heredados, *la primera tendencia que aparece –apunta O. Decroly– es probablemente la curiosidad, si se entiende por ello la búsqueda por los sentidos externos, por los movimientos que permiten a éstos adaptarse a los objetos ambientes, de los que puede ser útil para conocer con vistas a satisfacer o proteger al individuo. [...] La curiosidad es la piedra de toque del interés y éste es, en suma, la expresión de las necesidades infantiles. La curiosidad tiene como resultado ayudar a satisfacer las demás tendencias del individuo.*

Subraya, así mismo, la importancia de la afectividad en el desarrollo de la personalidad, a la que considera *el motor por excelencia de la voluntad* para la mayoría de los seres humanos. Esta afectividad tendría, a su vez, dos polos, uno tendente al propio individuo (sería dominante en los individuos egocéntricos) y otro dirigido a los demás seres humanos (predominante en las personas altruistas o defensores de los otros).

Para el educador un elemento prioritario es el conocimiento del carácter de la infancia. No bastaría con saber las características aisladas de la atención, de la memoria, del razonamiento, etc., de la infancia, es preciso un conocimiento de su *carácter*; este elemento unifica y da sentido a todos los factores biológicos, fisiológicos, afectivos, intelectuales, en su interacción con el medio social. Para juzgar cualquier acto humano se precisaría poner siempre en relación todos estos factores.

Vemos así que no se puede separar la infancia del medio donde se desarrolla: conocer la acción favorable o desfavorable del medio sobre el individuo, la reacción de las personas sobre el medio y la adecuación del medio a las necesidades de la infancia.

Una característica muy importante que condiciona el desarrollo infantil es el *carácter global de su percepción* de la realidad.

Las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas, que irían uniendo unas a otras hasta obtener una imagen de un objeto, sino, por el contrario, por su globalidad. Con posterioridad una labor de análisis servirá para comprender y matizar mejor esa totalidad, totalidad *interesante*.

Decroly tiene en cuenta los recientes descubrimientos de su época. Así, por ejemplo, para defender sus ideas sobre la *globalización*, recurre, entre otros, a los estudios de E. Claparede, quien en 1908 publica una observación realizada sobre su hijo de cuatro años y medio, quien podía reconocer las páginas en las que había fragmentos de unas canciones que le gustaban, aunque no sabía leer el texto ni la música; a este fenómeno lo denomina *percepción sincrónica*.

También se apoya Decroly para la confirmación del carácter global de la infancia en los estudios que realizan autores alemanes como Wertheimer, Köler, Koffka y Krüger sobre la estructura *Gestalt* de la percepción; así mismo, se basa en los estudios de H. Wallon sobre la importancia del acto global; en Luquet y su estudio de los dibujos infantiles; en el propio Dewey, que en diversas partes de su libro *Cómo pensamos* escribe sobre fenómenos que pertenecen también a esta categoría; etc. Todo esto le lleva a la defensa de la percepción global de objetos, hechos y situaciones que como consecuencia de la curiosidad y la necesidad se convertirán en *Centros de Interés*.

La globalización como estrategia metodológica

O. Decroly propone el término *globalización* como más apropiado, frente a otros de su época como *sincretismo* o *esquematismo*.

Decroly define cuatro criterios principales que deben estar presentes en la Educación Infantil:

A) *El programa debe tender a la unidad en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indivisible*. Frente a un estudio parcelado en disciplinas y temas independientes, defiende la idea de un estudio de la realidad tal y como se le presenta a la infancia, globalmente, eligiendo una idea eje, un centro de interés que unifique y dé sentido a esa globalidad.

B) *Todo niño debe estar colocado en condiciones de obtener un provecho máximo de la enseñanza dada*. Defiende así Decroly el principio de la individualización. El desarrollo de cada niña y niño, de sus características peculiares, se estimula ante un medio *interesante*, capaz de provocar el trabajo espontáneo y constante. Es preciso, en consecuencia, disponer de autonomía para proponer los contenidos de la enseñanza, incorporar aquellos de la realidad más próxima a la infancia, para respetar sus intereses. *Un día llegará en que no se enseñe por medio de un*

programa uniforme a todos los niños de un país, sino que en cada localidad se sacará partido de los recursos naturales y de las actividades humanas que éstos determinen para la educación general antes de emprender la preparación profesional. Sólo así los niños y niñas entran en contacto con la verdadera vida, y no con una abstracción irreal, causante del aborrecimiento y fracaso escolar, según Decroly.

C) *Todo ser humano debe poseer un minimum de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad, las obligaciones que impone y las ventajas que de ello resultan; en una palabra, que lo pongan en situación de adaptarse a ella gradualmente.* Esto no se consigue si intentamos realizar una educación enciclopédica, sin detenernos a pensar en su finalidad y utilidad. Es preciso que todo ser humano comprenda las leyes que subyacen tanto en la vida individual como social.

D) *Es necesario que la escuela utilice y favorezca el desarrollo sobre todas las fases de la individualidad infantil*, que promueva el desarrollo integral de su personalidad individual y social.

Teniendo como substrato estos cuatro criterios básicos, Decroly propone una metodología basada en *centros de interés significativos* para la infancia. Su metodología *puerocéntrica* subordina la intervención didáctica a los intereses de niños y niñas, centrándose sólo en las *necesidades naturales*. Éstas las agrupa en cuatro bloques:

Necesidad de alimentarse, a la cual se une de un modo natural la necesidad de respirar y la de limpieza.
Necesidad de luchar contra la intemperie.
Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos.
Necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse, a la cual se añade la necesidad de luz, de reposo, de asociación, de solidaridad y de ayuda mutua.

Los centros de interés son, en consecuencia, las ideas-eje alrededor de las que convergen las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de la persona. Ésta es la manera de ayudar a los niños y niñas a conocerse a sí mismos y a conocer a los demás seres humanos, desde los más cercanos (su familia), hasta los más lejanos: su pueblo, ciudad, provincia, nación, etc. Deberá conocer también la naturaleza en sus cuatro aspectos primordiales: los animales, las plantas, la tierra (agua, aire y suelo) y el sol, la luna y los demás astros, ya que todos éstos son aspectos que se recogen en los centros de interés y que es preciso tratar desde tres perspectivas:

– Ventajas desde el punto de vista del hombre y medio de sacar partido de ello.
– Inconvenientes y medios de evitarlos.
– Conclusiones de vida práctica sobre la manera como debe el niño comportarse para su bien y el de la humanidad.

El programa que resulta de aplicar estos centros de interés es muy amplio y se presta a múltiples adaptaciones, en función de las circunstancias específicas del alumnado, de sus intereses, del contexto, etc. No obstante es aquí, sin lugar la dudas, donde se localizan los puntos más débiles de la metodología decroliana, en este establecer *a priori* las necesidades de la infancia, en su relación con un impulso biológico, en esa detallada y prefijada relación de intereses. Decroly no llega a ser verdaderamente consciente de la historicidad de los intereses, de que éstos son fruto de condiciones sociohistóricas concretas, de experiencias y situaciones específicas.

Que no todos los niños y niñas del mundo y de cualquier época, tienen los mismos intereses.

Las tareas escolares en la pedagogía Decroliana

Estas mismas necesidades, centros de interés, se trabajarán cada año tratándolas cada vez con mayor profundidad. Desaparece así ese parcelamiento abstracto en disciplinas, que no favorece la curiosidad de la infancia, sustituyéndose por un centro de interés que sirve de nexo de unión de todas las materias.

Este programa puede ser aplicado en todos los niveles educativos, con mayor o menor flexibilidad en función del grado de desarrollo de las niñas y niños. Decroly afirma que su metodología puede aplicarse desde la edad de tres o cuatro años, pero en estas edades las tareas escolares deben planificarse con gran flexibilidad, ya que existen limitaciones en la capacidad de concentración de la atención y los intereses o la curiosidad varían rápidamente. *En el Jardín de la Infancia más que en ninguna otra parte, los centros de interés son sobre todo –si no siempre– ocasionales. Respondiendo a la naturaleza aún muy inestable del pensamiento y de la actividad del parvulito.*

No podremos, por tanto, circunscribir dentro de un marco muy delimitado, tanto en actividades como en horarios, la actividad del alumnado. Pero esto no quiere decir que no tengamos una planificación –afirma Decroly–, por el contrario *es posible y deseable tener un plan para la jornada, incluso para la semana, el mes, el año. Plan sencillo que puede resumirse en una fórmula: crear un medio.* Un medio en el amplio sentido de la palabra, no limitándonos únicamente al edificio escolar, sino incorporando todo el ambiente externo en el que se encuentra emplazado el centro: jardín, campo, calles del pueblo, barrio, o ciudad, pues es aquí donde, además de encontrarse una de las fuentes principales del interés de la infancia, realizaremos las observaciones que contribuirán a hacer educativo ese medio natural y social.

El plan de trabajo de cualquier centro de interés tiene siempre tres etapas: *observación, asociación y expresión.*

1. La observación. A través de la observación las niñas y niños entran en contacto directo con los objetos, seres vivientes, hechos y acontecimientos (o sea, todo lo contrario de lo que venía haciendo la enseñanza verbalista de su época). Aquí se incluyen también las denominadas *lecciones de cosas, de enseñanza por el aspecto, enseñanza de vocabulario*, etc. Decroly recomienda que, siempre que se pueda, es mejor proporcionar a la infancia un contacto directo con la realidad, no a través de mediaciones como pueden ser las imágenes, el vocabulario, etc., que no estimulan bien todas las vías sensoriales. Por esta razón, es recomendable tener en el centro escolar, entre otras cosas, plantas: cereales, nueces, castañas, verduras, cebollas; plantas recogidas en las excursiones, etc., así como animales: caracoles, moscas, escarabajos, conejos, ranas, etc.

Es necesario, también, planificar excursiones, visitas a un taller, un mercado, un invernadero, etc. *En efecto, el trabajo mental superior se realiza mejor por la comparación de cosas y de hechos presentes; se empieza por las diferencias, porque la experiencia parece haber demostrado que las diferencias se perciben mejor que las semejanzas.*

Mediante estos ejercicios de observación, y siempre teniendo en cuenta los intereses infantiles, los niños y niñas adquieren un mayor vocabulario, una expresión lingüística más precisa; también se estimulan las destrezas del cálculo a base de diferentes ejercicios de comparación y medida. Adquirirán, además, nociones de ciencias naturales y sociales, etc. Estos ejercicios en ningún momento deben favorecer una observación pasiva, una muda contemplación, sin otra participación del alumnado que la de mirar lo que se le muestra o de escuchar lo que se le dice. El lenguaje y la expresión concreta, manual, necesitan estar siempre asociadas a la observación.

La *acción* del alumnado, como motor del desarrollo, cobra un papel primordial en la pedagogía decroliana. *Pretender que se pueda dar a los niños lecciones sobre las cosas sin que las cosas estén presentes, sin que todos los niños las manejen, no puede ser más que el resultado de la ignorancia de las necesidades del cerebro infantil.*

2. La asociación. Los ejercicios de asociación irán teniendo más importancia a medida que las niñas y niños avanzan en su desarrollo, teniendo menos importancia en los primeros niveles del sistema educativo debido a sus limitaciones cognitivas. Estos ejercicios nacen sugeridos por los de observación, pero en esta fase ya no es necesario, ni posible en la mayoría de los casos, un contacto directo con la realidad, sino que recurriremos principalmente a *medios indirectos*. A través de la asociación podremos *ampliar* los conocimientos adquiridos mediante la observación directa.

Decroly diferencia *cuatro grupos de ejercicios de asociación:*

a) Los que se refieren a objetos y hechos considerados desde el punto de vista de su *situación actual en el espacio*, pero que no se pueden observar directamente mediante las excursiones escolares. Es lo que llamamos normalmente *Geografía*. Los conocimientos aquí se adquieren principalmente mediante el análisis de planos, mapas, etc.

b) Ejercicios que pretenden examinar la realidad desde el punto de vista *temporal*. Recurriendo a la documentación gráfica, a las visitas a museos, al cine, etc., podemos establecer asociaciones temporales con el fin de relacionar y comparar los fenómenos actuales con otros ya pasados. Estos conocimientos son los que se engloban en el contenido de la *Historia*.

c) Ejercicios de *asociación tecnológicos o de apropiación a las necesidades del hombre*. Es el examen de las utilizaciones y aplicaciones industriales, caseras u otras de las materias primas y de sus derivados.

d) Ejercicios de *asociación de causa y efecto*. El *porqué* y el *cómo* de los fenómenos se hacen así cada vez más conscientes. Éste es uno de los momentos más importantes de todo el trabajo educativo.

3. La expresión. En este estadio los conocimientos adquiridos se vuelven comunicables, se traduce el pensamiento de modo accesible a los demás. La expresión agrupa, por tanto, ejercicios como la expresión oral, la escritura, dibujo, trabajos manuales, teatro, danza, música, etc. Se incluyen aquí tanto las formas de expresión concretas como las abstractas.

Por expresión concreta Decroly entiende las formas de *traducción* del pensamiento en una forma material, como pueden ser las distintas variedades de trabajos manuales (modelado, construcciones, etc.) o de otros medios al estilo de la danza, la pintura, etc. Bajo el epígrafe de ejercicios de *expresión abstracta* agrupa el lenguaje, lectura, escritura y canto.

En relación a los recursos o materiales didácticos O. Decroly no propugna un material didáctico específico, al contrario de lo que, por ejemplo, en esos mismos años defendía M. Montessori.

Decroly siempre previene a los maestros y maestras para que no se separen de la vida, por eso mismo recomienda *material vivo*, materiales que, muchas veces, recogerán las propias niñas y niños en el exterior de la escuela, en sus excursiones, salidas... recursos como plantas, animales, minerales, etc. El trabajo escolar debe ayudar a clasificar, ordenar, interpretar estos materiales.

El juego como parte de la metodología educativa

Una ayuda muy importante en la metodología didáctica decroliana son los juegos educativos. Éstos son uno de los recursos que propone Decroly para desarrollar los centros de interés. Están pensados como un *auxiliar*, necesario y valioso, pero auxiliar, sin sustituir nunca los elementos básicos de su método, o sea, la observación y la actividad.

El juego es una de las actividades que diferencian la infancia de la adultez. Es la actividad preferida de las niñas y niños. *El niño juega constantemente: juega cuando tiene sueño, juega comiendo, juega de paseo: haga lo que haga, juega siempre.* Jugar se convierte en sinónimo de vivir, en esta fase del desarrollo.

Decroly no está de acuerdo con las distinciones y rupturas radicales en la definición entre juego y trabajo en esta etapa infantil, concepciones que las sitúan como dos actividades irreconciliables. Es *esta oposición la que constituye el mayor obstáculo para la educación.* Las distinciones clásicas establecen la diferencia en la cuestión de los fines, sin embargo, según Decroly, ese fin existe también en el juego.

Es el juego la actividad que mejor mantiene la alegría y el placer. Fines éstos que no importarían tanto en el trabajo. Por ello, en realidad *no hay oposición terminante entre juego y trabajo, de ahí incluso la denominación de ciertos trabajos como juegos, especialmente en el campo del arte. Así, por ejemplo, tanto en francés como en inglés no se dice «tocar» un instrumento musical, sino «jugar» («jouer», «play») con un instrumento; y en general durante cualquier actividad que nos agrade se dice: «hago eso como un juego».*

El profesorado no debe temer las explosiones de alegría que el juego pueda provocar, especialmente en la Educación Infantil. *Si se desea obtener progresos en la escuela, no puede esperarse tener éxito más que satisfaciendo la tendencia al juego*, explorando esa necesidad de juego para ir favoreciendo la aparición de otros fines más conscientes y remotos en su actividad, que han de exigir un mayor esfuerzo y perseverancia. En este tránsito del juego al trabajo es fundamental una facultad: la imitación.

No obstante, el juego tiene también otras importantes funciones como son: favorecer la actividad intelectual y psicomotriz de la infancia sirviendo *como medio de facilitar la adquisición y la repetición de ciertos conocimientos indispensables, en virtud de procedimientos de autoeducación y de individualización.*

Por regla general, los juegos educativos en los que piensa Decroly se ejecutan individualmente, aunque algunos sirven también para grupos.

Los juegos educativos, como auxiliares didácticos, servirán también como *parches* en diversas ocasiones, por ejemplo, cuando algunos

estudiantes terminan sus tareas antes que los demás, podrán, gracias al juego, seguir ocupados. Los juegos, por tanto, no constituyen *nunca en sí «una lección», puede decirse que sólo ocasionalmente se acude a ella para todos los niños de una clase al mismo tiempo.* Su uso será mayor en los primeros niveles del sistema educativo para ir disminuyendo en niveles posteriores.

Los materiales de los juegos, o sea, los juguetes, serán aquellos que sirven para satisfacer mejor la fantasía infantil, por esta razón, recomienda que se utilicen con preferencia las materias primas, cuya forma y uso pueden ir modificándose según las necesidades concretas de cada momento. *Para los niños pequeños, la arena, la arcilla, el papel, tacos, bloques, cuerdas, carretes y también el agua son materiales que les procuran muchas ocasiones lúdicas en las que el gozo de imaginar, crear y experimentar es intenso y se renueva de forma constante.*

Con todo, en algunos momentos podremos recurrir también a juguetes más artificiales, fabricados y comprados, procurando que sean atractivos en su diseño, de colores agradables, fáciles de limpiar, ligeros, poco voluminosos y sencillos.

Otra característica de los juguetes decrolianos es, contrariamente a los de M. Montessori, que se evitan las formas geométricas abstractas, substituyéndolas por formas vivas de la realidad, que contribuyen a motivar más el interés y tienen, por tanto, mayor potencialidad educativa.

Desde una óptica didáctica, Decroly establece la siguiente clasificación en función de las capacidades cognitivas y motrices que los juegos contribuyen a desarrollar:

1) Juegos sensoriomotores y de atención.

a) Juegos visuales motores.
b) Juegos motores y auditivomotores.
c) Juegos visuales:
– De colores.
– De formas y de colores.
– Distinción de combinaciones de formas y colores.
– De formas.
– De tamaños.
d) Juegos de relaciones espaciales.

2) Juegos de ideas generales o de asociaciones inductivas y deductivas.

a) Juegos de asociaciones de ideas.
b) Juegos de deducción.

3) Juegos didácticos.

a) Juegos de iniciación aritmética.
b) Juegos relacionados con la noción de tiempo.
c) Juegos de iniciación a la lectura.
d) Juegos de comprensión del lenguaje y de gramática.

Los juegos del primer grupo son los que tendrán un mayor peso en la Educación Infantil, los destinados a desarrollar los sentidos y, por supuesto, la psicomotricidad. Decroly es uno de los primeros educadores que propone ejercicios que contribuyen al desarrollo del esquema corporal, la lateralización y la orientación espacial y temporal, a través de los juegos de relaciones espaciales. Estos mismos ejercicios sirven, además, para desarrollar la lógica elemental mediante la constatación natural de los errores cometidos.

O. Decroly recomienda no guardar nunca un juego antes de que se tenga controlado su resultado, tanto por parte del alumno o alumna responsable como por parte de otros niñas y niños más ajenos. Siempre es interesante el control de todo el proceso de ejecución y no sólo del resultado, *esta observación permite descubrir más de un factor intelectual o afectivo que ayude a comprender al niño, es decir, a actuar y reaccionar mejor. De esta manera los juegos se convierten a menudo en «tests»*.

Sin embargo, es preciso subrayar que Decroly no se cansa de recordar que estos juegos educativos *no enseñan*, no bastan por sí solos para conseguir un desarrollo sensorial, motor, o proporcionar conocimientos intelectuales y sociales, sino que es necesaria antes una *experiencia verdadera* en la vida normal y real. *Una Pedagogía que les otorgara el puesto principal sería la peor de todas.*

Los juegos educativos serán, por consiguiente, *sólo un momento del aprendizaje*, y es importante emplearlos adecuadamente.

Además de los juegos educativos, Decroly defiende otro tipo de actividades escolares a las que denomina *ocupaciones recreativas* y que vendrían a tener a la vez las ventajas del juego y las del trabajo. Son actividades de utilidad práctica y sirven como ejercicios preparatorios para una actividad profesional más específica. Su carácter de juego viene dado por el momento en que se realizan: en ocasiones de recreo, como una forma de descanso del trabajo más claramente académico.

Estas ocupaciones precisan estar siempre adecuadas al nivel de desarrollo del alumnado y van desde limpiar manchas de la ropa, remendar la ropa rota o coser un botón, limpiar el calzado y sacar el polvo, hasta

preparar los alimentos de los animales, cuidar el jardín, limpiar y adornar la escuela, etc.

Una idea digna también de ser resaltada en el pensamiento decroliano es el hecho de no establecer una diferencia entre los *juguetes y las ocupaciones infantiles en función del género*. Así, por ejemplo, recomienda para los niños actividades tradicionalmente femeninas como la costura, limpiar el polvo, etc. Sin embargo, no profundizará mucho en las causas y consecuencias de lo que significan en la sociedad y en la instituciones escolares las discriminaciones de género.

Ejercicios

7. Piensa en centros de interés que conozcas, bien desde tu práctica como educador, bien habiéndolos realizado como alumno.

2.3. HERMANAS AGAZZI

Rosa y Carolina Agazzi (1866-1951 y 1870-1945) nacieron y vivieron en Italia, se hicieron maestras y utilizaron el método de Froebel, además de conocer los trabajos que iba realizando su contemporánea María Montessori.

A partir de su propia experiencia pedagógica y tras un análisis crítico de estas influencias fueron desarrollando su propio método, que ha sido tan difundido en las escuelas italianas que se conoce como «método italiano». Su método se caracteriza por la similitud que proponen entre el ambiente familiar y el escolar, así como su inserción en el entorno. Parten de las actividades de la vida cotidiana: lavarse, vestirse, cuidar animales, etc. y los materiales que utilizan son los que obtienen del entorno de la escuela.

El ambiente educativo

Las hermanas Agazzi entienden que el niño aprende utilizando la intuición (como decía Pestalozzi), pero siempre ligada a la vida, en un ambiente grato y estimulante. Creen que el ambiente es uno de los factores que educará a los niños y pretenden que el ambiente escolar sea lo más natural posible, asemejándose a su casa. Crearon una escuela infantil muy parecida al hogar, como reproducción del entorno familiar. Los materiales que ponen a disposición de los niños están extraídos del entorno en el que el niño se mueve, y su didáctica se basa en un uso inteligente de los objetos.

El valor de la propia cultura

Otra de sus aportaciones es el rescatar el valor pedagógico del territorio, de lo cercano, de las manifestaciones culturales próximas. Se rechazan los modelos educativos «importados» y se reconoce el alto valor educativo de la cultura antropológica del lugar, fresca del día, cercana, sus formas de expresión, sus lenguajes, las creencias y costumbres de una comunidad social.

La didáctica agazziana

El material que van a usar está formado por todas las «baratijas» que los niños aportan, objetos que recogen del entorno, que les interesan, sus «tesoros». Con ellos configuran el «Museo del pobre» o Museo Didáctico. A partir de ese material realizan las actividades de aprendizaje: trabajando las cualidades de los objetos, clasificando, ordenando, agrupando, diferenciando,... trabajando al mismo tiempo lo sensorial y lo cognitivo, en un ambiente afectivo y cercano. Frente a la rigidez de los materiales froebelianos y montessorianos, su método utiliza materiales «vivos» y tan variados como la vida misma, enriqueciéndose continuamente.

Otro elemento interesante de su método son las «contraseñas», dibujos o símbolos para identificar objetos o personas. Estos símbolos les ayudan a los niños a ordenar sus cosas y el ambiente. Los niños marcan sus objetos y su espacio, de esta manera pueden saber de quién es cada cosa y dónde pueden situarse.

Su método se basa, como vemos, en el uso inteligente de los objetos y del espacio, a través de actividades cotidianas que incorpora a la escuela y que provienen del hogar, rescatando el valor educativo de todas ellas. Además, intentan proporcionar a los niños un ambiente cálido y afectivo, también similar al del hogar, en el que se favorezcan los aprendizajes. La alegría, el juego y la relación de los niños con una educadora «maternal», son elementos fundamentales en esta metodología.

Además, el método se apoya en la educación del lenguaje, programado muy minuciosamente, en el cultivo del canto y del ritmo corporal.

Ejercicios

8. Señala tres características del método agazziano que hayan permanecido en la práctica educativa actual de la etapa infantil.

9. Compara los materiales montessorianos con los agazzianos y expresa las diferencias y semejanzas que encuentras.

10. Elabora un esquema con las ideas principales de estos tres autores: Montessori, Decroly y las hermanas Agazzi.

Recuerda

Es necesario conocer científicamente las características de la infancia y las individuales de cada niño o niña. La educación se adaptará a dichas características.

Los sentidos son la principal fuente de conocimientos en la infancia. La educación partirá del trabajo sensorial.

Debemos preparar un ambiente que favorezca la autonomía de los niños y la posibilidad de realizar experiencias enriquecedoras.

En lo posible, se asemejará al hogar familiar, siendo cálido y afectivo.

Los materiales que pondremos a disposición de los niños estarán científicamente diseñados (Montessori), pero también tendrán relación con el entorno (Decroly) y se obtendrán del propio entorno (Agazzi), promoviendo un uso inteligente de los mismos.

La escuela debe partir de la vida de los niños y responder a sus intereses. El interés es el auténtico motor del aprendizaje.

A partir del interés se pueden organizar todos los contenidos de la enseñanza.

Para estudiar el entorno se proponen actividades organizadas en tres fases: observación, asociación y expresión.

El juego formará parte fundamental de la actividad educativa.

Se descubre el valor pedagógico de lo cotidiano, de la propia cultura, de sus manifestaciones habituales.

3 Modelos contemporáneos en la Educación Infantil

Los diferentes programas de Educación Infantil, van separándose cada vez más del determinismo religioso y filosófico, al tiempo que se produce un notable desarrollo de otras ciencias, en especial la Psicología infantil y del aprendizaje.

Una intervención educativa adecuada y eficaz requiere el apoyo de aquellas ciencias que tienen en su punto de mira aspectos que la educación tiene que tener presentes. Requiere, por tanto, informaciones psicológicas, sociológicas, económicas, filosóficas, etc. No obstante, durante muchos años los programas de Educación Infantil estuvieron condicionados, casi exclusivamente, por la *Psicología*. En este sentido, los programas de intervención didáctica de mayor actualidad iban en consonancia con alguno de los modelos psicológicos del momento.

Aunque existieron programas que trataban de integrar aspectos de diferentes teorías del desarrollo y del aprendizaje, más o menos certeramente, es factible agrupar los modelos educativos infantiles en: psicoanalíticos, conductistas y cognitivos, en función de la escuela psicológica que tienen como fundamento.

3.1. MODELOS PSICOANALÍTICOS

Sigmund Freud (Austria, 1856-1939) no se ocupó de la educación en general ni, en consecuencia, de la infantil en particular, con la excepción de algunas referencias esporádicas. Reconoció que no estaba capacitado para derivar intervenciones didácticas de su modelo psicológico, pero, a pesar de todo, reconoció que *entraña tan extraordinaria importancia y está tan lleno de posibilidades de desarrollo la aplicación del psicoanálisis a la Pedagogía que merece la pena no descuidar este aspecto*. Va ser su hija, Anna Freud, quien se dedicará a este tarea.

Ejercicios

11. Intenta recordar lo que sabes del psicoanálisis, antes de empezar a leer este apartado. Anota tus conocimientos previos.

Sigmund Freud reconoce la importancia de la edad infantil. Es justo en esos cinco o seis primeros años de la vida cuando se estructura la sexualidad adulta. Una educación que no se preocupe de la educación

sexual en la etapa infantil desestima una fase que, en la perspectiva psicoanalítica, se considera determinante para la formación de la personalidad adulta *normal*.

El propio Freud, en su obra *Múltiple interés del psicoanálisis*, explica que el fracaso de la educación hasta ese momento era *como consecuencia de tener completamente puesto de lado el inestimable factor de la sexualidad en sus manifestaciones somáticas y anímicas*. Su represión, inclusivo violenta, como venía siendo normal en una sociedad de moral victoriana, no conseguiría que tales instintos desapareciesen; lo único que se lograría sería cortar su desarrollo natural. La represión de los instintos contribuiría a posteriores enfermedades neuróticas.

La infancia es psicológicamente distinta de la adultez, pues, entre otras razones, aún no posee el super-ego, instancia que se distingue alrededor del quinto o sexto año de vida, merced a las prohibiciones y exigencias del padre y la madre, en un primer momento, y del profesorado, con posterioridad.

Por tanto, en opinión de S. Freud, la educación ideal tendría dos misiones. Por un lado, *evitar la represión de los instintos* para no contribuir a la configuración de personalidades neuróticas en el futuro e incluso ahora y, por otro, la educación tendría como objetivo *favorecer el paso del principio de placer al principio de realidad*, ayudando a las niñas y niños a dominar y sublimar sus instintos.

En esta tarea es fundamental el papel del profesorado, quien, para ello, es indispensable que tenga conocimiento de la peculiaridad del desarrollo infantil y, además, se conozca profundamente a sí mismo; de este modo, estará más capacitado para no entorpecer ni desviar la personalidad específica del niño o la niña. Es necesario que cada docente se psicoanalice, única forma de conocerse en profundidad.

Las diferentes escuelas psicoanalíticas y la educación infantil

Aparecen muy pronto programas educativos fundamentados en el psicoanálisis, iniciados por algunos seguidores de Freud. Pero son Anna Freud y Wilhelm Reich los psicoanalistas que más influyeron en la Educación Infantil.

W. Reich desde el *freudomarxismo*, un modelo teórico integrador del psicoanálisis y la teoría marxista, observa que las diferentes personalidades o caracteres dependen del sistema socioeconómico vigente. Cada modelo social crearía, según Reich, aquellos caracteres individuales y colectivos que precisa para su reproducción; para este fin se sirve de dos instituciones fundamentales, la familia y la escuela.

La única manera de evitar la opresión del individuo es a través de la emancipación política y sexual, y ambas actividades tendrán que ir unidas ya que *la emancipación sexual sólo es posible en el marco de la revolución política*. Por consiguiente, es precisa una educación que contribuya a que la sexualidad *se regule a sí misma*, único modo de evitar personalidades típicas de sociedades autoritarias. El fundamento del nuevo ser humano y de una sociedad democrática es una *sexualidad natural*.

Una de las primeras experiencias de Educación Infantil fundamentada en el psicoanálisis es la verificada por Vera Schmidt en los años siguientes a la revolución rusa en Moscú, entre 1921 y 1924.

Partiendo de una concepción reichiana y del marxismo, trató de educar a los niños y niñas desde los primeros días de su vida con el fin de no desaprovechar esos momentos cruciales para la formación de un futuro ser colectivo, a tenor de la doctrina comunista, y no autoritario, según la teoría psicoanalítica reichiana.

Establece tres objetivos básicos que tendrían que alcanzarse en esta etapa de la Educación Infantil:

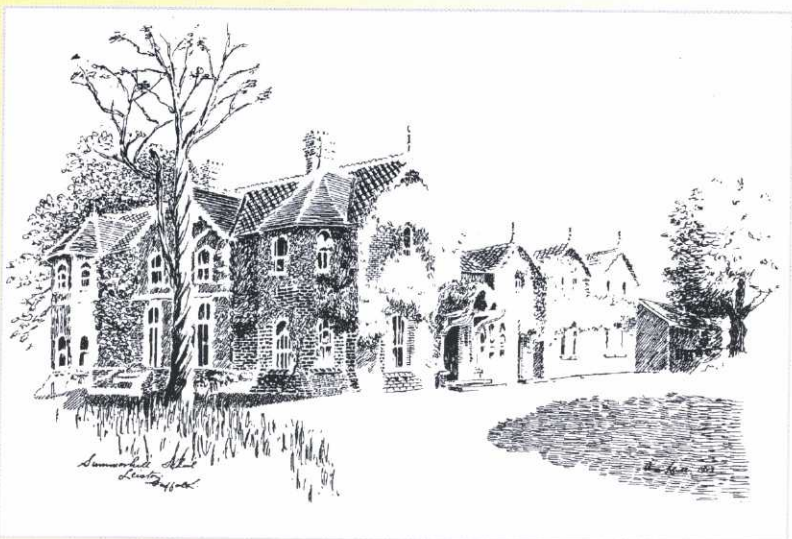
La progresiva adaptación a las exigencias de la realidad.
El control de los procesos de excreción.
La preparación e inicio de la sublimación de las tendencias instintivas infantiles.

Había que ayudar a la infancia a controlar sus tendencias instintivas regidas por el *principio del placer* y organizar su mundo experiencial de modo tal que se pudiera ir ultrapasando progresivamente ese principio motor por el *principio de realidad*. Sin embargo, la *ausencia de una teoría sexual adecuada*, en palabras de W. Reich, en las líneas directrices de la política del Gobierno soviético dio al traste con esta primera experiencia psicoanalítica y llegará a ser prohibida.

En años posteriores y atendiendo a la fama que en Inglaterra estaba consiguiendo A. S. Neill merced a su escuela de Summerhill, también de cuño psicoanalítico, un gran número de experiencias prácticas, agrupadas bajo la denominación de comunas infantiles, tienen como motor el pensamiento psicoanalítico de inspiración reichiana. Tales comunas dedicadas a la Educación Infantil pretenden elaborar una Pedagogía *Científica* psicoanalítica y socialista. Se localizan principalmente en Alemania (Stuttgart, Fráncfort, Berlín) a finales de los años sesenta; fueron consecuencia del optimismo despertado por el Mayo del 68 y por el último H. Marcuse.

El lema *educación en libertad y para la libertad* tipifica el modelo de escuela infantil psicoanalítica. La autorregulación de la persona y del grupo es el objetivo prioritario. La infancia *debe poder expresar libre-*

mente y regular de manera autónoma las propias necesidades en cualquier edad y en todos los aspectos de la vida (tales como comida, sueño, sexualidad, comportamiento social, juego, aprendizaje, etc.). Mas no debemos olvidar que esas necesidades y los mismos intereses infantiles están determinados socialmente, por este motivo, conviene que las niñas y niños, ya desde los primeros años y basándose principalmente en su curiosidad, en sus *porqués*, comprendan que el mundo puede ser organizado de otro modo. Se propugna la necesidad de una educación política, ya en la edad infantil.



Dibujo de la escuela Summerhill, realizado por Neill en 1954

Este matiz político diferencia las aplicaciones psicoanalíticas de las comunas infantiles de otras experiencias más ortodoxas, como pueden ser las desarrolladas por Nelly Wolffheim y el propio A. S. Neill en la escuela de Summerhill.

Así, tanto Anna Freud como la misma Nelly WolffheimM advierten contra el peligro de esta educación *radical* y *colectivista*, fruto de prioritarias concepciones políticas más que de un buen conocimiento de la teoría psicoanalítica. Desde perspectivas psicoanalíticas más ortodoxas, el niño y la niña en sus primeros años estarían dominados por una tendencia a la posesión: primero del pecho materno, luego de sus defecaciones, del progenitor amado en la fase edípica, de su órgano sexual, etc.

Por esta razón, si les forzamos a renunciar a estas posesiones bruscamente para integrarlos en una educación colectiva *demasiado temprana*, que excluya la familia, y que les *obligue* a compartir todo con la comunidad de niñas y niños de la escuela, la situación conflictiva que se origina puede ser grave.

La personalidad infantil sana

Advertimos en estas aportaciones que la despreocupación del psicoanálisis por el aspecto cognitivo de la personalidad induce a una práctica

escolar que *sobrevalora el elemento afectivo de la personalidad.* Se obvia explícitamente la dimensión cognitiva, ya que se sobreentiende que ha de ser el resultado *natural*, espontáneo, de un desarrollo sexual, afectivo, sano. De la educación sexual, en consecuencia, dependerá la conducta social de la persona y, por el mismo, todas las manifestaciones de su personalidad, tanto afectivas, como sociales y cognitivas.

La preocupación visible de las experiencias escolares psicoanalíticas es la de cuidar el desarrollo infantil, con el fin de no provocar traumas ni personalidades neuróticas en el futuro.

Como se estudia más en profundidad en el Módulo de Desarrollo Socioafectivo e Intervención con las Familias, la personalidad infantil *sana,* según el psicoanálisis, sería el resultado del equilibrio de las interacciones de tres elementos:

a) El *Ello*, donde residen las pulsiones que buscan satisfacción total e inmediata. Su modo de operar está contenido en el *principio del placer.*

b) El *Yo*, que se origina a partir del *Ello*, a medida que se establece contacto con el mundo exterior. Es el encargado de la defensa de la personalidad, para lo cual es capaz de elaborar un conjunto de *operaciones defensivas* o mecanismos de defensa.

c) El *Super Yo*, instancia que hereda las identificaciones infantiles y que, basándose en ellas, establece el conjunto de valores, ideales, patrones de conducta, etc., alrededor de los cuales gira conformativamente la dinámica evolutiva de la personalidad.

Durante los seis primeros años de vida de los niños y niñas hay una serie de momentos cruciales cuya importancia conviene subrayar, ya que una solución no satisfactoria tendrá decisivas repercusiones en el desarrollo ulterior de sus personalidades.

Uno de estos momentos es el del *destete.* Hasta entonces dependen de la madre para la satisfacción de sus necesidades. Una separación de la madre en esos momentos, durante largos períodos, es vivida de manera conflictiva por los niños y niñas, de ahí que se abogue por una progresiva incorporación a la institución escolar en esta etapa, comenzando por períodos temporales muy pequeños.

Las *relaciones con los hermanos y hermanas* es otro de los aspectos a considerar. Cada niño y niña, según el lugar que ocupa en la familia, ya sea el mayor, el del medio, o el menor, está sometido a determinados conflictos que pueden repercutir fuertemente en el desarrollo de su personalidad. Otra problemática específica de la incorporación a los centros de Educación Infantil es la que plantean los hijos únicos, porque *la rivalidad fraterna [...]. es experimentada por el hijo único por vez primera en el jardín de infancia.*

El *control de esfínteres*, el conjunto de problemas típicos de la fase anal y su superación es también un momento crucial, así como otras manifestaciones de la sexualidad infantil, como el onanismo.

En estos momentos las niñas y niños comienzan a constatar, por medio de la observación, *las diferencias anatómicas sexuales*, al tiempo que también se interrogan sobre su origen.

El *complejo de Edipo* es la circunstancia decisiva en la construcción de la personalidad y coincide también en este período educativo. Las fantasías incestuosas, los miedos a la castración, etc., son cuestiones muy decisivas en sus vidas que el profesorado no puede ignorar.

En todo el desarrollo infantil juega un papel preponderante, según S. Freud, el *instinto de saber* o *instinto de investigación*, que aparece entre el tercero y el quinto año de vida. Este instinto *no puede contarse entre los componentes instintivos elementales ni colocarse exclusivamente bajo el dominio de la sexualidad*, si bien tiene una relación muy importante con ésta, ya que son las cuestiones sexuales las que contribuyen a su desarrollo.

Por tanto, una consecuencia didáctica crucial es la de ofrecer al alumnado posibilidades de satisfacer tal instinto. Éste facilita también el contacto con la realidad y permite satisfacer el instinto de dominio y afán de poder; *cuanto más estrecha sea la vinculación del niño a la realidad, tanto más justificada será la esperanza de que puede también superar felizmente los años más difíciles de su desarrollo y conservarse relativamente sano psíquicamente durante el resto de su vida.*

Un principio que caracteriza los programas psicoanalíticos destinados a conseguir personalidades libres y autónomas es el de crear un ambiente de libertad y, simultáneamente, el de generar un ambiente de aceptación con el fin de poder construir sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos. Los niños y niñas han de tener completa libertad, no estarán obligados a nada, no serán integrados en un determinado grupo de compañeros, no se les castigará, etc.

Las medidas coercitivas, las prohibiciones tienen repercusiones negativas en la personalidad de las niñas y niños, si antes no las comprenden o las aceptan. La represión de conductas puede dañar seriamente la integridad psíquica. Por tanto, para fomentar el paso del principio de placer al de realidad conviene *proporcionar al niño posibilidades de sublimación y satisfacciones sustitutorias que faciliten las renuncias instintivas a que está sometido.*

Entre las actividades de Educación Infantil, *el juego* ocupa un lugar de privilegio. El juego libre, como cualquier otra actividad libremente elegida por los niños y niñas, es una valiosa vía para comprenderlos. Proporciona pistas sobre la forma en que se desarrolla su personalidad,

sobre los conflictos en que están inmersos, etc. Su mundo secreto se manifiesta durante el juego libre.

Otras actividades que ofrecen vías a la sublimación son las actividades expresivas, como pueden ser: el dibujo con colores elegidos libremente, el modelado en barro, en plastilina, las construcciones, las dramatizaciones, etc. Así, por ejemplo, una niña en la fase anal puede ir sublimando sus impulsos a través de la realización de actividades sustitutorias y socialmente productivas, ya sea en barro, ya en arcilla, en arena, etc.

Al mismo tiempo, las actividades expresivas libres y espontáneas ayudan a adaptarse a la realidad. Es por medio del juego de roles como las niñas y niños comprenden la realidad del mundo de los adultos. En el *jugar a* médicos, artistas, bomberos, etc., introyectan esa realidad y sus limitaciones.

Si los niños y niñas gozan de auténtica libertad, en todo momento pueden elegir aquellas actividades y amistades que contribuyen al desarrollo de su personalidad, que posibilitan la sublimación de los instintos infantiles. Nunca forzaremos directamente la participación infantil.

Objeciones a los modelos curriculares psicoanalíticos

Las críticas a este modelo curricular vienen desde diferentes frentes. El grupo más importante de objeciones son las derivadas de la carencia de evidencia y rigor de las teorías psicoanalíticas.

El psicoanálisis es una teoría construida sobre la base del análisis de adultos neuróticos y de personalidades problemáticas, en general, con una sobrevaloración de la importancia de la sexualidad en el comportamiento humano y en todas las crisis emocionales y sociales de la persona. Es una Psicología con bastante énfasis en la predeterminación de la conducta humana, así como en una Filosofía sexista. Sólo se preocupa de un aspecto de la personalidad humana, el afectivo, por lo que una práctica curricular que sólo tenga presente esta fundamentación teórica planificará intervenciones fuertemente reduccionistas, ya desde el principio, careciendo de explicaciones para aspectos de la personalidad como el cognitivo, motor, social, moral y sus interrelaciones.

Ejercicios

12. Revisa tus anotaciones sobre los conocimientos previos que tenías sobre el psicoanálisis y relaciónalos con lo que has leído.

13. ¿Has tenido alguna experiencia personal o cercana con el psicoanálisis? Expresa tu opinión sobre este enfoque psicológico.

14. ¿Qué papel tiene el educador desde la perspectiva psicoanalítica?

3.2. MODELOS CONDUCTISTAS

En oposición a una Psicología centrada en la consciencia se construye un modelo dedicado al análisis de la conducta; su objetivo es convertir la Psicología en ciencia experimental y objetiva, sirviéndose para ello de los métodos que venían siendo usuales en las ciencias físico-naturales.

Ejercicios 15. Intenta recordar lo que sabes ya acerca del conductismo, anota tus conocimientos.

A principios del presente siglo, en 1913, J. B. Watson publica un artículo, *La psicología desde el punto de vista de un conductista*, en el que defiende la necesidad de emplear metodologías similares a las que venían utilizando las ciencias naturales y dedicarse a estudiar la predicción y el control de los actos humanos y no al análisis de la *consciencia*.

Incluso, en su célebre obra *Conductismo*, editada en 1924, irá más lejos en su confianza en una Psicología así concebida, al escribir que ha de llegar un momento en el que se pueda decir: *Dadme una docena de niños sanos, bien constituidos, y el entorno adecuado para educarlos que yo elija, y garantizo tomar uno cualquiera al azar y convertirlo en la profesión que yo decida –médico, abogado, artista, comerciante e, incluso, mendigo o ladrón–, cualesquiera que sean sus talentos, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y raza de sus antecesores*. Esta filosofía, en consecuencia, implicaría poder establecer modelos educativos siguiendo las conclusiones de los experimentos y leyes que elabora esta ciencia psicológica.

A partir de entonces muchos serán los psicólogos y psicólogas que tratan de trabajar en esta línea, pero, sin duda, el que más impacto tendrá es B. F. Skinner (1904-1990) y su *teoría del condicionamiento operante*. Él mismo se preocupó de las aplicaciones prácticas de su teoría al campo educativo.

La conducta operante es el fruto de un aprendizaje en el que resulta decisivo el refuerzo. En consecuencia, los refuerzos se utilizarán en educación para aumentar o disminuir la frecuencia o probabilidad de repetición de una conducta.

Otra teoría que influye en las intervenciones educativas es la del *aprendizaje social*, del primer Albert Bandura (1969) y de J. L. Gewirtz. Esta teoría del aprendizaje postula la posibilidad de adquisición de nuevas conductas a través de la imitación u observación de modelos.

En general, para los conductistas el aprendizaje es un proceso de modificación de conducta teniendo en cuenta, principalmente, alguno de los tres mecanismos siguientes:

El condicionamiento clásico o pauloviano.
El condicionamiento operante o instrumental.
El aprendizaje por observación o por imitación.

Ejercicios

16. Consulta en un manual de Psicología el experimento de Pavlov con el perro, típico ejemplo del condicionamiento clásico.

Estas teorías conductistas describen el desarrollo de la persona como una acumulación, en forma lineal, de nuevas habilidades. El aprendizaje será, asimismo, algo observable, cuantificable y medible.

La educación basada en este modelo es el proceso de instrucción y aprendizaje de ciertos conocimientos y conductas previamente seleccionadas y organizadas. Las preocupaciones básicas del *programador* son las de organizar los estímulos, las respuestas y el refuerzo, para conseguir unos objetivos específicos, visibles y medibles.

Aunque las niñas y niños se desarrollan en situaciones y bajo influencias muy diversas, el conductismo asume que el desarrollo de su personalidad puede intensificarse y controlarse mediante una *planificación rigurosa de situaciones de aprendizaje*. En consecuencia, a la infancia se le puede enseñar todo; no existirían estructuras psicológicas, como dicen los cognitivistas, que impidan o favorezcan un determinado aprendizaje, lo único que se precisaría es una buena planificación de la situación de modificación de conducta, de aprendizaje.

El profesorado pasa así a ser un *controlador* de la conducta, debe *manipular el ambiente* para conseguir un cambio conductual. Las niñas y niños son vistos como *respondientes* ambientales, con un rol esencialmente pasivo. La infancia responde a estímulos, absorbe información y es reforzada por ciertos comportamientos.

Los defensores de este modelo también manifestaron preocupación por la Educación Infantil. Mediante la aplicación de tests de inteligencia subrayarán la importancia decisiva de esta etapa en el desarrollo de la inteligencia. B. S. Bloom (1964) concluye que casi el 50% del desarrollo intelectual se realiza en los cuatro primeros años de vida, un 30% entre los cuatro y ocho años y el restante 20% entre los ocho y diecisiete años.

B. F. Skinner defiende una *tecnificación* del aprendizaje, con el empleo de *máquinas de enseñar programadas* para este nivel. Asimismo, O. K. Moore tratará de enseñar a leer a las niñas y niños de estas edades utilizando una maquina de escribir especial.

La Educación Infantil como Educación Compensatoria

Es en el campo de la Educación Infantil compensatoria donde se localizarán los principales programas educativos, siendo, sin duda, uno de los más importantes el elaborado por C. Bereiter y S. Engelmann (1977). En este modelo, en oposición a la pedagogía del *laissez faire* (dejar hacer), la posibilidad de escoger e iniciar libremente es reducida al mínimo, y la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje pasa a ser muy minuciosa.

C. Bereiter y S. Engelmann elaboran un listado de objetivos mínimos, cuya consecución se considera prioritaria para las niñas y niños ya que representarían los aprendizajes necesarios para poder pasar a la etapa siguiente, la Enseñanza Primaria. Se trata de objetivos *tangibles*, dirán los autores, centrados básicamente en el aprendizaje del lenguaje. Los objetivos son formulados de este modo:

1) *Aptitud para utilizar frases afirmativas y negativas en respuesta a una pregunta determinada: «¿Qué es esto?»...*
2) *Aptitud para emplear frases afirmativas y negativas en respuesta a la orden: «Háblame de este... (lápiz, pelota, etc.)...*
3) Aptitud para manejar antónimos («Si no es... debe ser... ») como mínimo con cuatro pares de conceptos, por ejemplo, grande-pequeño, arriba-abajo...
4) *Aptitud para utilizar correctamente las preposiciones siguientes en frases descriptivas de situaciones de objetos: sobre, dentro, debajo, encima, entre...*
Etc.

Estos objetivos corresponden al análisis que del lenguaje usual realizaron los autores, pero cuyo aprendizaje plantea dificultades a los niños y niñas si no se les ayuda convenientemente.

Este énfasis en el lenguaje es comprensible en la medida que sólo se valora la conducta manifiesta, en este caso la verbalizada, por consiguiente la única manera existente en este modelo de saber si se *sabe* algún concepto es mediante su expresión oral. Se hace equivaler la verbalización de algo con su comprensión y su utilización posterior en la vida real. Se ignoran, por tanto, funciones como la reflexión crítica, la interrogación de la realidad; hay un *reduccionismo* a la hora de definir lo que es el aprendizaje, al tiempo que se infravaloran otros aprendizajes no sólo cognitivos sino afectivos, sociales y morales.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas infantiles

Para la consecución de los objetivos anteriores se prevén dos estrategias, una, el *bombardeo verbal*, término acuñado por D. P. Weikart, a

base de *sobrecargar* el ambiente verbal del aula, subordinando todas las actividades a la verbalización. El profesorado se convierte en promotor de intercambios verbales evitando las pérdidas de tiempo que podrían ocasionar unos intercambios libres. Sin embargo, según ambos autores, esta estrategia puede resultar antieconómica ya que al no existir una minuciosa planificación para cada objetivo específico pueden quedar algunos sin estimular.

La segunda estrategia, la *enseñanza o instrucción directa*, consiste en planificar actividades para cada objetivo específico, de esta forma el control del profesorado es mayor ya que puede ir evaluando día a día su trabajo. Pero también existe el peligro de un aula muy estructurada y rutinaria que podría violentar otras necesidades infantiles. Entre ambas estrategias los autores consideran más ventajosa el *bombardeo verbal*.

Con el fin de que el aprendizaje llegue a ser gratificante para las niñas y niños y lleguen a esforzarse por los objetivos planificados, en un primer momento del programa emplean *recompensas tangibles*, generalmente bizcochos, que después pretenderán sustituir por el *éxito* en la realización de la actividad concreta. Se gradúan los ejercicios conforme al principio skinneriano de los *pequeños pasos*, de modo que las niñas y niños lleguen a ser capaces de resolver con un esfuerzo medido, asequible, la tarea propuesta. *La forma más sencilla de motivar a los niños era anunciarles que el problema que se les iba a plantear era muy difícil y que lo más probable era que supieran resolverlo* (Bereiter, C. y Engelmann, C. 1977).

Otra regla conductual que defiende este programa es la de *evitar avergonzar o coaccionar*. Los conductistas no defienden el refuerzo aversivo, aunque Bereiter y Engelmann, aclaran que *durante el primer mes del programa, puede ser necesario el castigo para aclarar las normas imperantes en la situación escolar*; en caso contrario, el alumnado podría considerar demasiado *blandos* a sus docentes y perderles el respeto.

En este diseño, cada área de conocimiento debe tener un profesorado específico, contrariamente a lo que viene siendo norma en esta etapa educativa. En el parvulario que dirigieron C. Bereiter y S. Engelmann existían tres maestras para las tres áreas importantes: lenguaje, aritmética y lectura; de este modo trataban de solucionar los conflictos emocionales que podrían darse en caso de existir una sola maestra. De esta forma, si un niño no acepta bien a una profesora, o ésta no le acepta a él, puede aprender muchas cosas con ella, pero su *caudal emotivo* se dirigirá a la maestra preferida. Así, niñas y niños *aprenden a aprender de diferentes personas*.

Una actividad de gran importancia en las escuelas infantiles conductistas es la *programación minuciosa*, ya que estamos ante *un parvulario centrado en conseguir que cada niño obtenga un máximo de conoci-*

mientos durante cada minuto de la jornada escolar. El reparto del tiempo se convierte en algo obsesivo y están programadas todas las actividades posibles así como las conductas aceptables.

Surgieron muchos otros programas similares usados en Educación Infantil. Se trata también de proyectos curriculares muy estructurados y minuciosamente secuencializados. Para el seguimiento y evaluación de los objetivos operativos planificados de antemano se construyen una amplia gama de pruebas objetivas y tests de evaluación. Recurren también a tests de inteligencia para analizar si se produce, y en qué grado, algún crecimiento del Cociente Intelectual.

Estos programas con los objetivos definidos operativamente, consecuencia del modelo psicológico conductista, son ampliamente criticados no sólo por el reduccionismo que defienden de la conducta humana, y que modelos posteriores ponen de manifiesto, sino también por el modelo de sociedad estática, inmóvil y conservadora que defienden con su *no cuestionamiento de las fuentes de decisión* de los objetivos y la metodología de obediencia y sumisión acrítica y pasiva que propugnan.

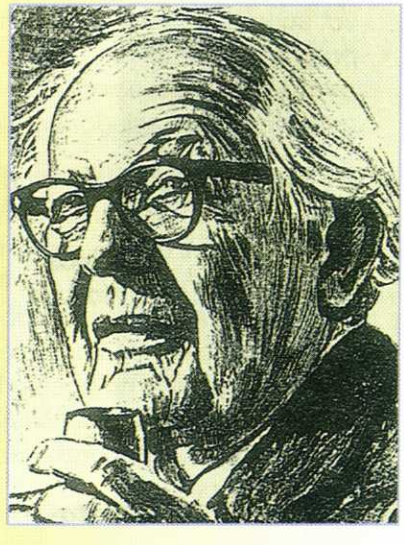
Ejercicios

17. Describe el papel del educador según el conductismo.

18. Señala los posibles riesgos de una intervención educativa basada exclusivamente en el conductismo.

3.3. MODELOS COGNITIVOS

Un nuevo modelo psicológico tendrá gran impacto en los diseños y desarrollos curriculares en la Educación Infantil, la Psicología Genética o *constructivismo* (J. Piaget; J. Bruner; L. Kohlberg, etc.). En el Módulo de Desarrollo Cognitivo y Motor encontrarás desarrolladas estas ideas, que aquí apuntaremos brevemente.



Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), el principal representante de esta escuela psicológica, se propone, entre otros objetivos, estudiar cómo los niños y niñas construyen el conocimiento; sin embargo, no hará estudios teniendo en cuenta las diferencias individuales o de grupo, ni las motivaciones o contenidos culturales concretos que pueden favorecer un

desarrollo más óptimo, etc. Su trabajo fue decisivo en la Psicología Infantil actual.

Se concentra en el análisis de cómo se desarrolla la inteligencia humana, considerada como capacidad de adaptación, proceso en el que distingue dos momentos: la *asimilación* y la *acomodación*.

En el desarrollo psicológico, en el proceso de construcción de las estructuras que van a permitir al ser humano enfrentarse y solucionar los problemas que el medio constantemente le plantea, influyen cuatro factores:

1) Factores biológicos, o grado de madurez biológico, especialmente del sistema nervioso.
2) Las experiencias físicas y lógico-matemáticas.
3) La transmisión socio-cultural.
4) Factores de equilibrio; este aspecto es clave en la obra piagetiana, pues trata de explicar el desarrollo como un proceso de equilibración. Cuando una estructura no es capaz de responder a la estimulación del medio queda descompensada, perdiendo su equilibrio. Por tanto será necesario el restablecimiento de dicho equilibrio con la modificación y/o creación de nuevas estructuras que permitan nuevos comportamientos.

La interacción con el ambiente se produce a través de nuestras estructuras, y ellas son las que limitan la percepción y utilización de la información que nos rodea. A través de la interacción del organismo se irán modificando y formando nuevas estructuras.

Jean Piaget, por tanto, se opone al neo-darwinismo en la Biología, que defiende que el mecanismo motor de la evolución es principalmente endógeno, y a los ambientalistas, como los modelos E-R (estímulo-respuesta) que hemos visto anteriormente, para quienes el ambiente exterior es todopoderoso y deja al organismo humano el papel de mero receptor.

Un estímulo no será tal estímulo hasta que el organismo no actúe sobre él, acomodándose a él, al tiempo que lo asimila con los conocimientos actuales. La lectura que el ser humano hace de la realidad no dependerá tanto del estímulo como de las estructuras psicológicas de quien los asimila. De ahí que un mismo estímulo tenga efectos diferentes para niñas y niños en diferentes momentos evolutivos.

Esta teoría se define como *constructivismo genético*, y subraya la construcción activa del conocimiento, la interacción entre sujeto y objetos.

El conocimiento es el resultado de un proceso activo en el que participa el organismo, delimitado por su grado de maduración fisiológica y psicológica, y las estimulaciones del medio social concreto donde se desarrolla ese organismo.

Así, se irán constituyendo los diversos estadios por los que atraviesa a lo largo de su desarrollo el ser humano, estadios caracterizados por unas estructuras psicológicas especificas:

a) Estadio *sensorio-motor* (0-2 años) basado en la actividad motriz y sensorial.
b) Estadio *preoperatorio* (2-7 años), momento en el que aparecen ya los primeros esbozos de operaciones, pero con objetos manipulables, pues no es capaz de abstracciones; poco a poco, niñas y niños desarrollan sus procesos de simbolización.
c) Estadio *de las operaciones concretas* (7-11 años), cuando aparece la reversibilidad y se supera el egocentrismo.
d) Estadio *de las operaciones formales* (11 años-en adelante); ya existe un control de la lógica formal; hay posibilidad de abstracciones; el pensamiento es ahora hipotético-deductivo.

(Las cifras de los años que reflejan los paréntesis son siempre aproximadas).

El paso de un estadio a otro superior se realiza por medio de *conflictos cognitivos* que generan un *desequilibrio*; éste viene a ser el efecto de las contradicciones internas del actual sistema cognitivo ante nuevas necesidades generadas por la estimulación del medio ambiente. Este hecho obliga a una reorganización total de la estructura anterior y, en consecuencia, conlleva cambios cualitativos, fundamentalmente, en las interacciones de ese organismo con el contexto.

J. Piaget, no obstante, se despreocupa de la influencia del ambiente socio-cultural concreto y, por tanto, de la infancia concreta. Al contrario, trata de buscar aquellas manifestaciones más generales y universales del desarrollo cognitivo. En ningún momento nos dice cómo influyen en el desarrollo las características particulares de tal o cual ambiente social. El resultado es, pues, el estudio del *sujeto epistémico*, o sea, *lo que hay de común en las estructuras intelectuales de los sujetos de un mismo nivel de desarrollo.*

Consecuencias didácticas de la psicología genética de Jean Piaget

La Psicología y la Epistemología Genética que parten de J. Piaget proporcionan una de las teorías más importantes del desarrollo cognitivo, hasta el momento. Su impacto fue extraordinario, principalmente en la década de los setenta. Todo el ámbito de las Ciencias Humanas centró sus miradas en ella, en mayor o menor grado. Las Ciencias de la Educación en un intento de hacer *pedagogía-Piaget* llegaron a caer, repetidas veces, en propuestas reduccionistas. La Psicología Genética aparecía como la *piedra filosofal*, capaz de dar solución a todas las cuestiones escolares.

Algunas de las principales consecuencias que se van a derivar de la psicología piagetiana para la práctica pedagógica son las siguientes:

A. ***La enseñanza tiene que conectarse con el ambiente que rodea al alumnado***:

Ya se ha dicho antes que uno de los factores que influyen decisivamente en el desarrollo psicológico es la transmisión sociocultural; esto implica que los contenidos y prácticas educativas no deben ser las mismas en todos los países y comunidades, sino que están en estrecha relación con cada contexto sociocultural específico.

El conocimiento no es innato en la persona, sino consecuencia de una interacción entre ésta y su ambiente. El nuevo conocimiento se asimila según las peculiaridades de las estructuras cognitivas de cada persona, es decir, a partir de los conocimientos y formas de tratar la información que ésta ya posee.

Para que esta interacción sea lo más fructífera posible es necesario que el ambiente del aula esté directamente vinculado al medio social, a esa comunidad concreta. La comunicación de la escuela con la realidad tiene una importancia decisiva en la imagen que las niñas y niños se hacen de lo que es el saber y la cultura, de su utilidad, de las estrategias que convienen, de los conocimientos que son válidos, etc. Una *cultura escolar* que no tenga nada que ver con la realidad contribuye a perpetuar situaciones de dominación cultural, política, económica, de género, etc., y favorece, en general, el desarrollo de la irracionalidad.

B. ***La enseñanza debe estimular la acción de los alumnos y alumnas***:

El constructivismo genético va a estar basado en la actividad, por tanto, en la interacción con el medio la acción del sujeto juega un papel determinante no sólo para operar y transformar esa realidad, sino también para interrogarla con la formulación de hipótesis. Si la acción sobre la realidad resulta inadecuada, la persona se ve obligada a *acomodarse* a través de la construcción o modificación de sus estructuras cognitivas. El aprendizaje consiste en la *construcción* de nuevos esquemas de conocimiento, siempre siguiendo el esquema de: asimilación-acomodación- equilibrio.

El aprendizaje se promueve cuando la situación en que colocamos a los alumnos y alumnas tiene alguna relación con lo que ya saben, con los instrumentos cognitivos que ya poseen y, al mismo tiempo, es lo suficientemente novedosa como para presentarles algún conflicto que pueden solucionar, de este modo se enriquecen y modifican sus estructuras cognitivas.

Una actividad muy fácil hace que las niñas y niños pierdan todo el interés y una actividad muy complicada puede provocarles diversos grados

de frustración. No tener en cuenta esto conduce a una concepción equivocada sobre la práctica docente como, por ejemplo, la exigencia de obligar al alumnado a repetir lo que dice el profesorado.

Ésta va a ser la gran revolución piagetiana: *sólo con decir algo no basta para saber que se comprende.*

Aprender ahora ya no será sólo el conocimiento verbal de una serie de datos, reglas, etc. La *comprensión* viene a ocupar un lugar preponderante, al tiempo que el *error* y la *pérdida de tiempo* pasan a ser algo productivo y educativo. Queda también cuestionada la *verdad de autoridad* que representa el método de las lecciones magistrales y la lectura acrítica e irreflexiva de los libros de texto.

C. ***La enseñanza debe favorecer la cooperación y la interacción social entre el alumnado, respetando las peculiaridades individuales***:

Las investigaciones piagetianas tienen también repercusión en el ámbito socioafectivo. Una de las principales consecuencias es el objetivo educativo de conseguir personas autónomas, no individualistas, sino personas que puedan decidir por sí mismas, creando su propio esquema de conductas morales. Es necesario procurar la idiosincrasia de cada alumno y alumna, ya que para una sociedad democrática se requieren personas que participen responsablemente en su funcionamiento de un modo democrático, creativo y solidario.

El trabajo colectivo, por tanto, es algo fundamental para el desarrollo de la persona y el mismo J. Piaget no dejaría de repetirlo. La cooperación entre estudiantes y con el profesorado es necesaria para el desarrollo cognitivo, e imprescindible para el crecimiento afectivo y moral.

El contacto de cada niño y niña con el resto de la clase es muy importante, pues sirve para confrontar los puntos de vista particulares con los de los demás; se favorece así la descentración, la yuxtaposición de diferentes puntos de vista.

Estas relaciones entre iguales también favorecen el desarrollo moral, creando simultáneamente relaciones de reciprocidad y de autonomía. Frente a una educación basada en la *autoridad*, creadora de personas sumisas y acríticas, incapaces de ser ellas mismas, es decir, despersonalizadora, es preciso que las tareas escolares favorezcan la construcción de personas autónomas capaces de captar el verdadero alcance de las reglas que obedecen, así como de entender la posibilidad que tienen de adaptarlas o de elaborar otras nuevas.

El contexto del alumnado es siempre un medio social en el que debe participar cada vez con mayor responsabilidad y para eso la escuela necesita prepararlo, fomentando las actitudes sociales necesarias, o sea, favoreciendo los juegos y trabajos hechos en colaboración, en los

que las niñas y niños lleguen por sí mismos a la resolución de los diferentes problemas y conflictos con que se hallarán en el recinto escolar. Alumnos y alumnas necesitan aprender a diferenciar sus capacidades y limitaciones y a tomar consciencia de su responsabilidad como miembros activos de la colectividad.

Esto no minimiza, ni mucho menos, el papel del profesorado. Éste será quien guíe y facilite el aprendizaje con la creación de un clima, un espacio y recursos favorables al aprendizaje, poniendo al alumnado en contacto con la realidad y facilitando la posibilidades de *acción*. Esto implica también una forma de organización del aula diferente de la tradicional.

Se impone un principio de flexibilidad, con la creación de ambientes en los que las formas de acción no sean uniformes, ni siempre exactamente previsibles. Deberemos conciliar el respeto por la actividad espontánea del alumnado y la posibilidad de incorporar ciertos recursos y actividades según la oportunidad del momento, con la obligada planificación curricular del profesorado y del centro escolar.

Programas en Educación Infantil

C. Kamii y R. Devries, siguiendo a Piaget, defienden que la Educación Infantil debe contribuir a crear personas autónomas y creativas. Ahora, por una parte, definen sólo tres objetivos socio-emocionales para el alumnado de la escuela infantil:

Que se sienta seguro en sus relaciones con los adultos y que vaya haciéndose cada vez más autónomo.
Que respete los sentimientos y derechos de los demás y que comience a coordinar diferentes puntos de vista (descentración y cooperación).
Que sea independiente, curioso, despierto, que use la iniciativa ante sus curiosidades, que tenga confianza en su capacidad de descubrir las cosas por sí mismo, y que exprese su opinión con convicción (Kamii, C. y Devries, R., 1977).

Por otra, los objetivos cognoscitivos quedan reducidos sólo a dos:

Que propongan ideas, problemas y preguntas interesantes.
Que relacionen las cosas y se den cuenta de las semejanzas y diferencias entre ellas (Kamii, C. y Devries, R., 1977).

Estos objetivos cognoscitivos están en estrecha dependencia con los socio-emocionales. Así, por ejemplo, una niña curiosa, despierta y con confianza en sí misma, fácilmente propone ideas, problemas o preguntas interesantes. Hay, por consiguiente, una coincidencia con la recomendación de J. Piaget cuando escribe, a propósito de los métodos

activos, que es necesario *de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir.*

Los contenidos y recursos de este currículum infantil se basan en las siguientes fuentes:

A) La vida cotidiana.
B) Las actividades de los programas tradicionales.
C) Las actividades derivadas de la teoría de J. Piaget.

La vida cotidiana:

La vida cotidiana proporciona una gran cantidad de situaciones capaces de estimular al alumnado creándole pequeños o grandes conflictos cognitivos que le obligan a *adaptarse* mejor, a desarrollarse. Así, por ejemplo, el niño que por estar jugando con el plato de la comida que contiene patatas, de repente, merced a un movimiento brusco tira parte de su contenido, estará favoreciendo el desarrollo, entre otros aspectos, de la necesidad de una mejor coordinación motriz, del razonamiento espacial, de la cuantificación, etc., siempre que antes no se le atonte con una fuerte reprimenda.

Las actividades de los programas tradicionales:

En los currícula piagetianos deben ser integradas las actividades y recursos de los programas tradicionales, tales como: juegos de construcción, pintura, juego simbólico, cuentos, cría de animales, cultivo de plantas, cantar y tocar instrumentos musicales sencillos, actividades de expresión corporal, cocina, juegos con arena, agua, juegos al aire libre, juguetes de mesa como puzzles, etc. Desde la óptica piagetiana esta modalidad de currículum tradicional es muy rico en posibilidades para el desarrollo intelectual, ya que ayuda a la construcción del conocimiento lógico-matemático, del conocimiento físico, del conocimiento espacio-temporal y de la representación.

C. Kamii y R. Devries critican su mala utilización en la educación tradicional basada, la mayoría de las veces, en postulados empiristas sobre el modo de aprender de las niñas y niños, al subrayar que éstos aprenden *recibiendo* pasivamente impresiones, estímulos; hay un desconocimiento, por lo tanto, de las peculiaridades de la inteligencia preoperatoria.

Estas autoras subrayan la necesidad de estimular al alumnado para que emplee su iniciativa al actuar sobre los objetos y para que los conozca en un sentido físico, lógico-matemático, espacio-temporal, así como sus formas de representación.

Las actividades derivadas de la teoría de J. Piaget:

Además de los contenidos y medios que proporcionan la vida cotidiana y los programas tradicionales, también pueden emplearse tres tipos de actividades suplementarias que proporciona la teoría piagetiana:

I) Actividades para desarrollar el conocimiento físico, como pueden ser juegos para empujar, rodar, tirar, balancear, soplar, introducir objetos en el agua, etc. Con estas actividades las niñas y niños pueden observar el resultado de sus acciones.

2) Actividades para el desarrollo moral y la cooperación interpersonal, como son los juegos en grupo. Juegos que podemos agrupar de la manera siguiente:

a) Juegos no competitivos: la simple imitación y los ritos.

b) Juegos competitivos: carreras, jugar al escondite, a adivinanzas, jugar a cogerse unos a otros, etc.

c) Juegos grupales. Requieren una descentralización y una coordinación interindividual, contribuyen al desarrollo moral y social y ayudan a un mejor desarrollo cognitivo.

3) Actividades para favorecer procesos de razonamiento, de la mano de las pruebas piagetianas. Éstas deben emplearse esporádicamente. Por ejemplo, copiar formas con palillos, ejercicios de seriación, etc.

C. Kamii y R. Devries inciden, de manera especial, en señalar la importancia de que en todas las actividades pueda existir el ensayo y el error, ya que lo preferible no son las respuestas más o menos correctas, sino la forma de razonar de los niños y niñas.

Hay que esforzarse en ofrecer al alumnado ambientes cognitivamente ricos, presentándoles materiales capaces de estimular su curiosidad, con posibilidades para generarles problemas.

Ejercicios

19. Describe el papel del educador según el constructivismo.

La Teoría Vygotskiana

Aproximadamente en la misma época que Piaget comenzaba a desarrollar su modelo, en la Unión Soviética algunos psicólogos se esforzaban por elaborar una teoría del desarrollo humano que fuera compatible con los postulados sociopolíticos que iban a regir la nueva sociedad surgida de la Revolución de 1917. En este intento de renovación de los modelos psicológicos ocuparon un papel clave Vygotski (1896-1934), Luria y Leontiev.

La original opción de estos autores tenía como núcleo la búsqueda de la explicación del origen de los procesos psicológicos superiores en la *vida social*, en las formas históricas y sociales de la existencia humana.

Para estos autores, el desarrollo se produce por la interacción entre las influencias sociales y lo biológico de cada individuo. El desarrollo se produce más desde el exterior hacia el interior que viceversa. A través de la *interiorización* que se produce en cada persona, actividad reflexiva sobre las experiencias sociales, se avanza en el desarrollo.

El desarrollo y el aprendizaje como procesos interdependientes

Desde un modelo socio-cultural del desarrollo, el ser humano, desde el mismo instante de su nacimiento, está inmerso en un *ambiente organizado culturalmente* que le brinda *numerosas ocasiones de aprendizaje*. Algunos psicólogos soviéticos cercanos a Vygotski, Elkonin y Leontiev, propusieron el concepto de *actividades principales o rectoras* para designar los diferentes tipos de actividades que corresponden a cada período evolutivo y que están diseñadas para que los niños se apropien de ciertos contenidos de la experiencia social.

De este modo, en los bebés, la actividad principal sería el contacto emocional directo; a partir del primer año, la manipulación de objetos; de los tres a los siete, el juego; en los años escolares, el estudio y, en la adolescencia, la comunicación personal. Estas actividades se producen además en un contexto de interacción niño-adulto en que éste suele desempeñar el papel de maestro y el niño de aprendiz.

En relación con el aspecto evolutivo, el aspecto más notable de esta concepción reside en que *otorga a los aprendizajes, en general, y las situaciones escolares, en particular, un papel decisivo en el desarrollo.*

Así, Leontiev y Luria declaran que *la enseñanza, que a veces parece ir a remolque del desarrollo, es, en realidad, su fuerza desencadenante decisiva... La asimilación de la experiencia humana general en el proceso de enseñanza es la forma más importante específicamente humana de desarrollo mental.*

Desde esta perspectiva no podemos hablar ya de las posibilidades intelectuales de un niño fuera de un contexto de enseñanza ya que lo que nos interesa ahora son las capacidades de asimilar los contenidos que se establecen en una situación educativa.

Vygotski afirma en este sentido que existen dos niveles separables en el estado de desarrollo del niño: el nivel de desarrollo efectivo y el área de desarrollo potencial. La existencia de esta *zona de desarrollo potencial* (ZDP) se infiere al comprobar que existe una diferencia entre el nivel

intelectual que demuestra un niño cuando realiza una tarea autónomamente y el que alcanza cuando los adultos le prestan su ayuda. En general, este concepto de ZDP se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas. Evidentemente, las habilidades del niño se revelarían más avanzadas en aquellas situaciones en las que el adulto le presta su apoyo.

Una enseñanza orientada hacia una etapa del desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que le va a la zaga.

La teoría de la zona de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la orientación tradicional: *la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo* (Vygotski, 1956).

El educador ejerce de «mediador» entre el niño y el entorno y realiza una función de «tirar» del desarrollo de los alumnos.

Desarrollos posteriores

De modo muy general podríamos referirnos a la evolución de la teoría vygotskiana citando los estudios de J. Bruner y su conceptualización del desarrollo del lenguaje. En ella, encontramos como premisa general que las interacciones sociales en las que participa el niño junto con su madre le ayudan enormemente en el dominio de ciertas capacidades lingüísticas. A partir de ahí, Bruner desarrolla diversas nociones específicas entre las que se encuentra el *concepto de andamiaje.*

Numerosas observaciones nos muestran cómo los adultos, padres o educadores, organizan las tareas para los niños mediante la utilización de diversos recursos: sirviéndoles de ejemplo, proporcionándoles pistas e instrucciones y por medio de un proceso de *andamiaje* que consiste, fundamentalmente, en *un procedimiento para limitar la complejidad de las tareas a aquellas situaciones en que el niño es capaz de llevarlas a cabo.*

Así cuando una madre juega con su bebé a construir una torre con cubos, es ella la que pone los cubos en orden, se los va pasando al bebé según su tamaño para que él los apile, le señala cuándo lo hace mal y le dice cómo hay que hacerlo correctamente. Conforme el bebé crezca menor será la ayuda que le preste. El bebé se irá haciendo cada vez más autónomo en determinadas tareas y los adultos podrán retirar en ese momento los *andamios* que sirvieron para construir esa habilidad específica.

La anterior descripción revela la cercanía entre el concepto de andamiaje propuesto por Bruner y el de zona de desarrollo potencial de Vygotski.

Ejercicios

20. Define lo que es en la teoría Vygotskiana la zona de desarrollo potencial (ZDP).

Recuerda

La educación debe evitar la represión de los instintos y favorecer el paso del principio del placer a la realidad. Los niños deben poder expresar libremente sus necesidades y regularlas autónomamente. Para ello es necesario crear un ambiente de libertad y de aceptación.

– El educador debe conocerse a sí mismo para no influir negativamente en el desarrollo de la personalidad del niño.

– La educación debe incluir el desarrollo afectivo y sexual de los niños. Hay momentos especialmente cruciales: el destete, el nacimiento de hermanos, el control de esfínteres, la observación de las diferencias sexuales, el complejo de Edipo.

– El juego y las actividades expresivas contribuyen a la sublimación de los instintos infantiles.

– El refuerzo que hace el educador es un instrumento esencial en el aprendizaje.

– La imitación es una de las formas más habituales de aprender. Cuidaremos el modelo que, como educadores, proporcionamos a los niños.

– El educador debe planificar las situaciones de aprendizaje, preparando el ambiente y controlando las conductas, para obtener resultados eficaces.

– Facilitaremos a los niños su interacción con el ambiente, fuente de todo aprendizaje, y les animaremos a actuar para que puedan construir por sí mismos los nuevos conocimientos.

– La comprensión es condición indispensable para que se produzca el aprendizaje. El error y la reflexión sobre el mismo favorecen la comprensión, y, por lo tanto, el aprendizaje.

– Debemos favorecer la interacción entre los niños, otra de las formas principales de adquisición de conocimientos.

– El aprendizaje es motor de desarrollo. Promoviendo nuevos aprendizajes favorecemos el desarrollo infantil. El educador ejerce de mediador entre el niño y el entorno y realiza el andamiaje necesario para que el niño pueda, poco a poco, actuar autónomamente, avanzando en su desarrollo.

– La zona de desarrollo potencial expresa la diferencia entre el nivel intelectual que demuestra un niño cuando realiza una tarea solo y el que alcanza cuando los adultos le prestan ayuda. La educación debe situarse en esta zona.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

2. Las ideas más actuales de Froebel:

   – Adecuar la escuela a las características de los niños
   – Favorecer la actividad infantil
   – Proporcionar los materiales adecuados
   – Desarrollar todas las capacidades de los niños
   – Incorporar el juego a la actividad cotidiana

3. Rousseau:

   – La infancia como etapa específica
   – La educación del hombre empieza al nacer
   – El hombre es bueno por naturaleza
   – La educación será natural

   Pestalozzi:
   – Es necesario educar a las madres
   – La educación será natural, basada en la intuición
   – Hay que partir de los sentidos
   – Proporcionar al niño experiencias directas con el entorno

   Froebel:
   – Crea primera institución específica para la infancia
   – Da importancia a la formación de las «jardineras»
   – La educación debe potenciar el desarrollo globalse organizarán actividades que desarrollen los sentidos
   – Crea material específico: dones y prendas el juego es la principal actividad, importancia educativa

4. Fuentes: Psicología, Biología y Antropología.

5. Materiales Autónomos, Autocorrectivos y Analíticos.

6. Críticas:

   – Materiales rígidos y abstractos
   – Desconexión con la realidad
   – Poco espacio para la imaginación y creatividad

8. H. Agazzi:

   – Realizar actividades de la vida cotidiana y encontrarles su valor educativo
   – Utilizar materiales del entorno como materiales didácticos
   – Crear un ambiente afectuoso, similar al del hogar.

9. Semejanzas:

   – El material de la vida práctica que usaban ambas metodologías.
   – Los ejercicios de la vida práctica, incorporados al ámbito escolar

   Diferencias:

   – Los materiales montessorianos son sensoriales pero analíticos (una sola cualidad diferente), los agazzianos al ser naturales integran varias cualidades.
   – Los materiales montessorianos están científicamente diseña dos, los agazzianos son propios del lugar, lo científico es la forma de trabajarlos, de utilizarlos sabiamente para conseguir objetivos educativos.

14. Papel del educador en el modelo psicoanalítico:

   – No reprimir instintos infantiles

– Favorecer el paso del principio de placer al de realidad, ayudando a los niños a dominar y sublimar sus instintos

– Conocer el desarrollo infantil

– Conocerse a sí mismo

– Favorecer el conocimiento de la realidad por los niños

– Crear un ambiente de libertad

– Facilitar el juego libre

17. Papel del educador en el modelo conductista:

– Controlar la conducta preparando el ambiente y proporcionado los estímulos adecuados.

– Planificar rigurosamente las situaciones de aprendizaje

18. Riesgos:

– Planificar rigurosamente sin tener en cuenta los intereses del grupo, las diferencias individuales, las características del contexto.

no tener en cuenta las estructuras psicológicas de cada niño o niña

limitarse a los aspectos visibles del desarrollo, sin profundizar

– Centrarse en cierto tipo de aprendizaje, olvidando aspectos emocionales y sociales.

19. Papel del educador en el constructivismo:

– Guiar y facilitar el aprendizaje

– Crear un clima, un espacio y unos recursos favorables

– Facilitar posibilidades de actuación sobre el entorno

– Respetar la actividad espontánea del niño

20. Zona de Desarrollo Potencial:

– Es la diferencia entre las capacidades que utiliza un niño cuando actúa por sí mismo y las que podría utilizar con ayuda del adulto. En esa zona debe actuar el educador.

Prueba de Autoevaluación

1 Identifica las siguientes ideas con un autor o autora de los que has estudiado en esta Unidad:

A - La educación natural pretende conseguir un ser humano no contaminado.

B - El trabajo de la mano, instrumento de la personalidad, el órgano de la inteligencia y de la voluntad individual, que labra su propia experiencia cara a cara con el ambiente.

C - El ambiente escolar debe reproducir el ambiente familiar.

D - La curiosidad es la piedra de toque del interés y éste es, en suma, la expresión de las necesidades infantiles.

E - La misión de las jardineras de la infancia es estimular y regular la actividad infantil.

F - La madre abre el mundo al hijo, le prepara para que haga uso de sus sentidos y para el desarrollo temprano de su atención...

2 Detecta si las siguientes opiniones, ideas, descripciones o características, corresponden a María Montessori o a O. Decroly.

A - El plan de trabajo de cualquier centro de interés tiene siempre tres etapas: observación, asociación y expresión.

B - Los materiales están destinados a la ejercitación de cada uno de los sentidos.

C - La infancia debe desarrollarse en un ambiente en donde todo esté adaptado a sus posibilidades y grado de desarrollo.

D - Las instituciones escolares deben ubicarse en plena naturaleza, en donde se encuentran los mejores y verdaderos estímulos educativos.

3 Selecciona un aspecto característico de las aportaciones de cada uno de estos autores:

A - Rousseau.

B - Pestalozzi.

C - Fröebel.

D - Montessori.

E - Decroly.

F - Hermanas Agazzi.

4. Identifica los siguientes autores en uno de los siguientes grupos o escuelas:
   - Psicoanalíticos.
   - Conductistas.
   - Cognitivos.
   - Skinner, Piaget, Reich, Bruner, Kamii, Vera Smidt, Vygotski.

5. Según el psicoanálisis la personalidad infantil sería el resultado del equilibrio de las interacciones de tres elementos. ¿Cuáles?

6. Cita algunos momentos cruciales que, según el psicoanálisis, tienen lugar durante los primeros seis años de vida.

7. ¿Qué escuela psicológica se propone estudiar la producción y el control de los actos humanos?

8. Cita algunas estrategias que utiliza la Pedagogía basada en el conductismo.

9. ¿Qué escuela psicológica se concentra en el análisis de cómo se desarrolla la inteligencia humana, considerada como capacidad de adaptación?

10. Indica algunas consecuencias pedagógicas de la aplicación de la corriente cognitiva.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 3

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. EL PAPEL DEL EDUCADOR INFANTIL

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA-11751
B.139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autores:
Primera parte: «Los derechos de los niños». Liborio Hierro
Segunda parte: «El papel del educador infantil». María Dolores Requena

Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. EL PAPEL DEL EDUCADOR INFANTIL

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

PRIMERA PARTE
LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

1. DE LOS DERECHOS HUMANOS A LOS DERECHOS DE LA INFANCIA 11
1.1. La evolución de los derechos humanos 11
1.2. Derechos individuales, derechos políticos y derechos sociales 14
1.3. La infancia y los derechos humanos 17

2. LA INFANCIA EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO ESPAÑOL 23
2.1. La infancia en el derecho privado 23
2.2. La infancia en el derecho penal 26
2.3. La infancia en el derecho laboral 30

3. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE DESAMPARO 33

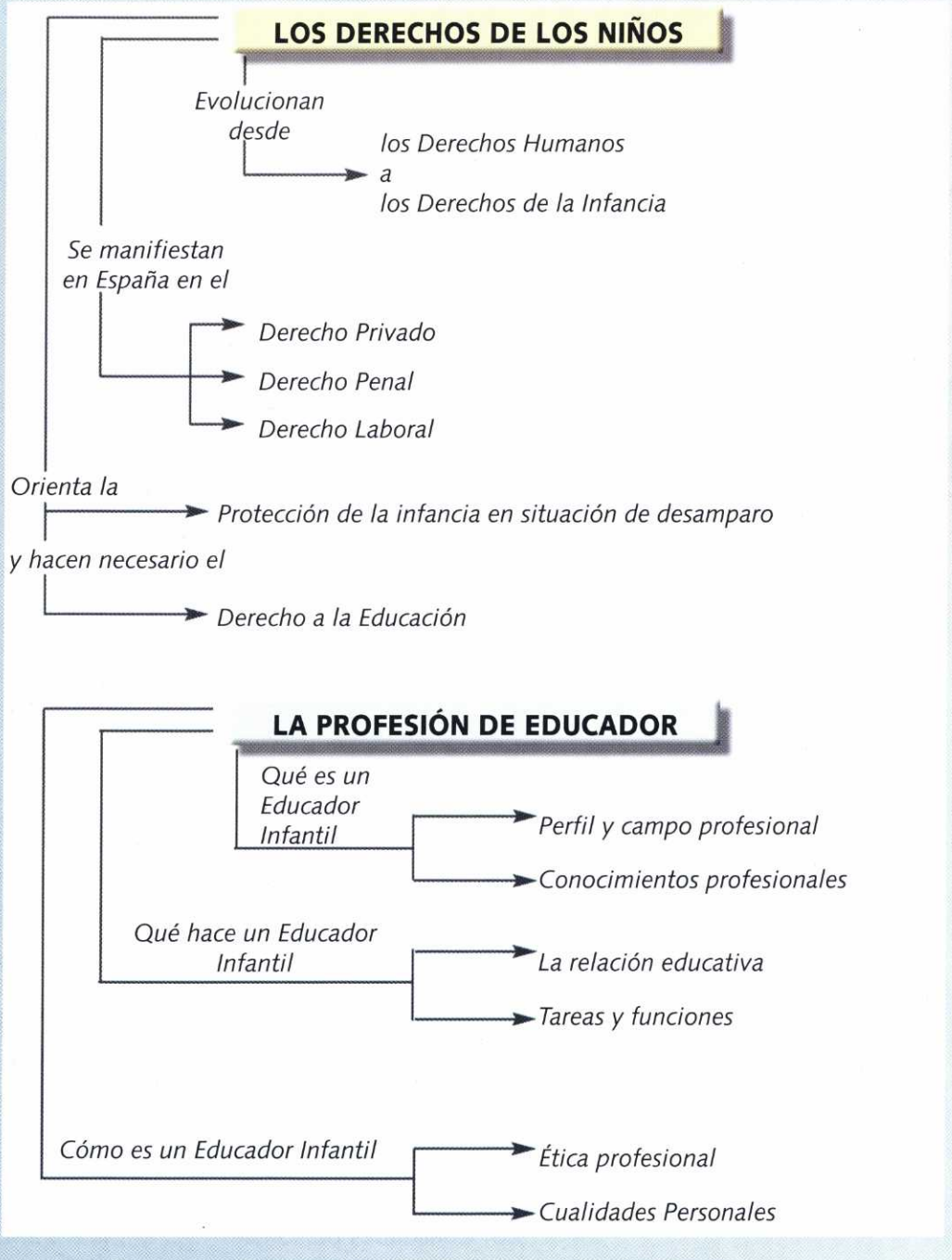
4. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN 39

SEGUNDA PARTE
EL PAPEL DEL EDUCADOR INFANTIL

5. LA PROFESIÓN DE EDUCADOR INFANTIL .. 45
5.1. Perfil y campo profesional 45
5.2. Conocimientos profesionales 47
5.3. La relación educativa 49
5.4. Tareas y funciones 51
5.5. Ética profesional 56
5.6. Cualidades personales 58

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 61

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 62


LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS
Evolucionan desde
los Derechos Humanos a los Derechos de la Infancia
Se manifiestan en España en el
Derecho Privado
Derecho Penal
Derecho Laboral
Orienta la
Protección de la infancia en situación de desamparo
y hacen necesario el
Derecho a la Educación
LA PROFESIÓN DE EDUCADOR
Qué es un Educador Infantil
Perfil y campo profesional
Conocimientos profesionales
Qué hace un Educador Infantil
La relación educativa
Tareas y funciones
Cómo es un Educador Infantil
Ética profesional
Cualidades Personales

Introducción

Esta Unidad se compone de dos partes claramente diferenciadas. La primera trata sobre los derechos de los niños y los diferentes mecanismos de protección a la infancia. La segunda parte analiza la profesión de Educador Infantil, como colofón de este primer Bloque dedicado a la atención a la infancia. No es que el educador sea el único responsable de la atención educativa a los niños y niñas, pero es un profesional que debe tener una perspectiva global de la situación y su trabajo debe ir orientado a contribuir a la consecución de los derechos de la infancia.

Como habrás podido observar, al explicar los objetivos de esta *Unidad* ha sido necesario utilizar el término *derecho* en dos sentidos diferentes, que son los que tiene en la lengua castellana (y en la mayor parte de idiomas románicos). En un primer sentido *Derecho* significa el conjunto de leyes o normas jurídicas que rigen en una sociedad. También existen otras normas, como las reglas de educación o las normas morales, pero las normas jurídicas son aquellas que están impuestas y garantizadas por la autoridad política de ese grupo social. En este sentido, *Derecho* significa lo mismo que *leyes* u *ordenamiento jurídico*. Técnicamente decimos que es el *Derecho objetivo* (y tradicionalmente lo escribimos con mayúscula). En un segundo sentido *derecho* significa la facultad, la posibilidad o la libertad de hacer algo. Es el sentido de la palabra cuando decimos que tenemos *derecho* a pensar como queramos, o que tenemos *derecho* a elegir a nuestros gobernantes, o que tenemos *derecho* a una vivienda digna. Técnicamente decimos que es el *derecho subjetivo* (y tradicionalmente lo escribimos con minúscula).

En algunos idiomas no se plantea esta ambigüedad terminológica. Así, en inglés *Derecho objetivo* se dice *Law*, y *derecho subjetivo* se dice *right*, con lo que se distinguen claramente ambos. Al no ser así en nuestro idioma, es muy importante tener clara la distinción conceptual.

El *Derecho* constituye hoy un sistema normativo con un desarrollo técnico muy complejo. Por ello suelen distinguirse grandes ramas o sectores del

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Comprender los conceptos jurídicos básicos relacionados con la infancia y la Educación Infantil.**
- **Diferenciar entre el Derecho de la infancia y los derechos de la infancia.**
- **Conocer las leyes, instituciones y procedimientos de intervención en situaciones de riesgo para los niños.**
- **Analizar los diferentes elementos que determinan la profesión de educador infantil.**
- **Reflexionar sobre las diferentes responsabilidades que se adquieren en el ejercicio de la profesión.**
- **Conocer diferentes posibilidades de su campo profesional.**

Derecho. El *Derecho Civil* regula los derechos de la personalidad (nombre, nacionalidad, filiación, matrimonio) y los derechos de propiedad (posesión, propiedad, usufructo...); el *Derecho Mercantil* regula el ejercicio del comercio (el intercambio de bienes) ya sea individual o colectivamente (las sociedades); el Derecho Civil y el Derecho Mercantil constituyen principalmente lo que se denomina *Derecho Privado* porque se supone que, en este ámbito, predomina la libre voluntad de los particulares y el Estado se ha de limitar a mantener las reglas del juego.

El *Derecho Público* estaría formado por aquellas partes del ordenamiento jurídico que regulan la organización y funcionamiento del Estado (*Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Fiscal*) o aquellas situaciones donde predomina la voluntad colectiva sobre la individual (*Derecho Penal*).

Es importante también comprender una última distinción, ahora en relación con el *derecho* subjetivo. Cuando afirmamos, por ejemplo, que un español o una española tiene derecho a la libertad religiosa o tiene derecho a cobrar el seguro de desempleo (si estaba trabajando durante cierto tiempo y termina su contrato), queremos decir que tiene esa libertad o esa posibilidad de acuerdo con la legislación española, es decir, tiene esas libertades o facultades que la ley (el *Derecho*) le reconoce y protege. Sin embargo, cuando decimos que todos los hombres tienen derecho a elegir a sus gobernantes, o que en determinado país no se respetan los derechos humanos, hablamos de los derechos como derechos morales. Es decir, como una situación (libertad, facultad, posibilidad) que el hombre, por ser hombre, *debe* tener, y que el *Derecho* (las leyes) le *deben* reconocer, aunque no lo hagan en cierto momento y en cierto lugar. Hablamos de los derechos morales del hombre como una exigencia moral que el Derecho debe garantizar y proteger.

En esta Unidad estudiaremos esta regulación distinguiendo la situación de los menores en el Derecho Privado, en el Derecho Penal y en el Derecho Laboral, y prestando atención a las normas jurídicas que establecen una especial protección a la infancia, particularmente cuando se encuentra en situación de desamparo al fallar otros mecanismos sociales (principalmente, la familia). Pero lo haremos desde el punto de vista de que la infancia tiene *derechos*, tiene en cierto grado derechos humanos y especialmente tiene algunos derechos morales peculiares dimanantes de su situación de falta de madurez física y mental, que la hacen acreedora a una especial protección y cuidado.

La segunda parte de la Unidad se centrará en el papel del educador infantil como profesional. El educador ¿nace o se hace? ¿Acaso no has pensado alguna vez este dilema?

A lo largo de la Historia de la educación se ha venido planteando esta pregunta. Los que defendían que el educador *nace* querían expresar con ello que el educador debe poseer una serie de cualidades naturales, una *personalidad* que le sería suficiente para desempeñar su profesión. Los que han defendido que el educador *se hace* expresaban, sobre todo, la necesidad de *aprender su oficio*, de tener un aprendizaje profesional.

Lo que planteamos en estas páginas trata de integrar las dos posturas, en lugar de enfrentarlas, es decir, parte de que el educador NACE y SE HACE en el sentido de que una persona para ser un buen educador deberá poseer cualidades personales que le faciliten el desa-

rrollo de su profesión, además deberá adquirir una serie de conocimientos, habilidades y técnicas que le permitan ejercerla de acuerdo con los progresos de la cultura a la que pertenece y las exigencias sociales de su época.

El concepto *educador* o *educadora infantil* es muy reciente; se ha acuñado a partir de la consideración de la Educación Infantil como primera etapa del sistema educativo español. La formación de estos educadores tiene un carácter profesional, situado en un nivel superior, que se llevará a cabo en centros de estudios en estrecha colaboración con centros de trabajo.

Con la creación de este Ciclo Formativo de Grado Superior el MEC ha tratado de ordenar y regular la formación inicial de los profesionales que junto con los maestros se harán cargo de diferentes programas y servicios dirigidos a los niños y niñas menores de seis años.

En esta Unidad de Trabajo se analizan los elementos que determinan la profesión y los conocimientos que la sustentan, haciendo también hincapié en las cualidades personales que debe tener. Con todo ello se pretende proporcionar unos medios que faciliten la elaboración de la identidad profesional.

PRIMERA PARTE:
Los derechos de los niños

1 De los Derechos Humanos a los Derechos de la Infancia

La idea de los derechos humanos es una idea moderna. Es decir, la idea de que el ser humano, todo ser humano –por el hecho de serlo– tiene ciertos derechos morales que los demás seres humanos, la sociedad y, particularmente, el Estado deben respetar o satisfacer, es una idea moderna que se abrió paso de forma lenta y costosa a lo largo de la Historia.

1.1. LA EVOLUCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Desde que fueran solemnemente declarados por las Revoluciones americana (1776) y francesa (1789) como fundamento de la sociedad política (los Gobiernos se instituyen para garantizar o conservar los derechos humanos) hasta que las Naciones Unidas los formularon con valor universal, se había producido una conflictiva pero constante evolución que cabe resumir en tres procesos: proceso de positivación, proceso de extensión y proceso de internacionalización.

El proceso de positivación de los derechos humanos. Llamamos proceso de positivación al reconocimiento de los derechos humanos en el Derecho positivo (las leyes) de cada país y a la instrumentación de garantías jurídicas para su protección. De poco sirve que una Constitución declare que nadie puede ser detenido más de un tiempo corto sin que se formule contra él una acusación formal y fundada razonablemente, si no existen jueces independientes que puedan efectivamente revisar la detención y, en su caso, ordenar la libertad *(habeas corpus)*; del mismo modo que de poco sirve declarar que toda persona tiene derecho a la educación, si no se establece un sistema de educación gratuita al que puedan acceder quienes carecen de dinero.

El proceso de extensión de los derechos humanos. Quienes durante los siglos XVII y XVIII habían luchado por los derechos humanos fueron, principalmente, miembros de la burguesía ilustrada. Para ellos los derechos naturales eran los *derechos individuales* (libertad de conciencia, libertad de movimiento, libertad de comercio, propiedad) y los *derechos políticos* (libertad de reunión y de expresión, libertad de asociación, derecho al voto). Incluso, durante mucho tiempo, algunos consideraron compatible con estas ideas el mantenimiento de la esclavitud, que no fue prohibida en Estados Unidos hasta 1865 (lo que originó la Guerra de Secesión); tampoco la mujer fue considerada titular de derechos políticos ni, por supuesto, los menores de edad. Pero el problema

más importante lo planteó la gran masa de trabajadores que se trasladaron desde el campo a las ciudades como consecuencia de la Revolución industrial. Grandes masas de trabajadores sin apenas otros bienes que un escaso sustento diario para su familia, obligados a contratar su trabajo en jornadas de más de quince horas diarias, eran teóricamente considerados iguales ante la ley.

El movimiento obrero surge en Inglaterra y se extiende por Estados Unidos y Europa a partir de los años 1830. Su principal reivindicación es, al principio, el derecho de asociación obrera al que se oponía no sólo la política conservadora, sino los propios liberales alegando que reproducían los antiguos gremios. Cuando las primeras organizaciones obreras empezaron a actuar, sus reivindicaciones eran, al mismo tiempo, mejoras en las condiciones de trabajo (jornada, salario, huelga) y unas mínimas condiciones de igualdad real: educación, sanidad, seguridad social (frente a accidentes, enfermedad o muerte), vivienda...

Algunos de estos derechos habían sido ya defendidos por los grupos más radicales durante la Revolución francesa y, de hecho, aparecían incluidos en la *Declaración de Derechos* aprobada en 1793 por los jacobinos (aunque nunca llegó a entrar en vigor), pero sólo tras las luchas sociales empezaron a ser incluidos los derechos laborales en las legislaciones, en los últimos años del siglo XIX, y en las constituciones a partir del ejemplo de la Constitución alemana de 1919 (Constitución de Weimar), que recogió ya de forma amplia y sistemática lo que hoy denominamos *derechos económicos, sociales y culturales*, junto a los *derechos civiles* y a los *derechos políticos*.

El proceso de internacionalización de los derechos humanos. La abolición de la esclavitud había puesto de relieve cómo incluso la legislación de un Estado podía ser insuficiente. Aunque Inglaterra la había prohibido en 1807 y Estados Unidos en 1865, los esclavistas eludían la prohibición con facilidad cambiando la sede de sus empresas. La toma de conciencia de que los derechos humanos exigen una promoción y una protección a nivel internacional se produce desde la constitución de la *Sociedad de Naciones* en 1919, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial.

Pero fueron los horrores del nazismo y el dramático fin de la Segunda Guerra Mundial (con casi doscientos mil muertos en los bombardeos de Hiroshima y Nagasaki por los Estados Unidos, en agosto de 1945) los que despertaron una conciencia común internacional que consideró que la defensa de los derechos humanos constituía un mínimo ético universal.

La Declaración Universal recoge con amplitud los tres tipos de derechos a los que nos hemos referido: derechos individuales (o de libertad), derechos políticos (o de participación) y derechos económico-sociales (o de igualdad). No obstante, lo más importante es que la

Declaración Universal se ha desarrollado, creando un sistema internacional de protección formado por el *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* y el *Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos* (ambos de 1966) y una larga serie de convenciones (sobre genocidio, apátridas, esclavitud, discriminación, etc.). Las Naciones Unidas han creado diversos organismos con la específica función de promocionar y proteger los derechos humanos, como el Comité de Derechos Humanos creado por los Pactos de 1966 (que puede examinar reclamaciones), o el Consejo Económico y Social, del que dependen la Comisión de los Derechos Humanos, la Comisión de la condición de la Mujer, y dos organismos fundamentales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También en el seno de las Naciones Unidas se constituyó, en 1946, el United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) con la misión de ayudar a la infancia en las regiones devastadas por la guerra, organismo que a partir de 1950 extendió su actividad a la protección de la infancia, principalmente en los aspectos sanitarios y educativos, en el Tercer Mundo.

También a nivel regional (de regiones del mundo) el proceso de internacionalización ha sufrido un fuerte desarrollo tras la Segunda Guerra Mundial. Se formularon Declaraciones de derechos en el ámbito de la Organización de Estados Americanos y de la Liga Árabe. Sin embargo el que mayor desarrollo y eficacia ha tenido ha sido el sistema de protección supranacional surgido del *Consejo de Europa*, que fue creado en Londres el año 1949 y tiene su sede en Estrasburgo. Por obra de esta organización europea, el 4 de noviembre de 1950 se firmó en Roma la *Convención europea para la salvaguardia de los derechos humanos y las libertades fundamentales* y en Turín, en 1961, la *Carta Social Europea*. El sistema establecido por la Convención dispone de dos órganos para su aplicación, la Comisión Europea y el Tribunal de Derechos Humanos, que han alcanzado un funcionamiento normal consiguiendo que, en el ámbito europeo, exista un gran consenso sobre el contenido de los derechos humanos y su efectiva protección jurídica.

Ejercicio

1. Explica brevemente el significado de:

a) *Proceso de positivación.*
b) *Proceso de extensión.*
c) *Proceso de internacionalización.*

Recuerda

Desde principios del siglo XIX se vienen produciendo tres fenómenos en relación con los derechos humanos: su positivación, su extensión y su internacionalización.

La positivación es el proceso de conseguir su reconocimiento y protección en las leyes de cada país.

La extensión es el proceso de incluir nuevos derechos: los derechos de la mujer, los derechos económicos y sociales, los derechos de los niños...

La internacionalización es el proceso de declararlos y protegerlos a nivel supranacional, mediante la acción de organizaciones como las Naciones Unidas, o el Consejo de Europa.

La Declaración Universal se desarrolló en 1966 en dos nuevos instrumentos internacionales: el *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* y el *Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos*.

En el ámbito europeo, el *Consejo de Europa*, creado en 1949, ha aprobado la *Convención europea para la salvaguardia de los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1950) y la *Carta Social Europea* (1961).

1.2. DERECHOS INDIVIDUALES, DERECHOS POLÍTICOS Y DERECHOS SOCIALES

Hemos visto cómo históricamente se ha recorrido un camino desde la libertad de conciencia, pasando por el derecho a la participación política, hasta llegar al derecho a la educación o a la protección social que expresan un derecho a la igualdad real de oportunidades.

Cuántos y cuáles son los derechos humanos es algo discutible y en continua evolución. Se admite generalmente que lo fundamental es el derecho a una *igual dignidad humana* y que esto supone la libertad, la igualdad y la satisfacción de ciertas necesidades básicas. Puesto que la Constitución española de 1978 es uno de los textos constitucionales más recientes y contiene los principios del Estado social y democrático de Derecho, nos parece necesario ofrecer un esquema de los derechos humanos comparándola con la Declaración Universal:

Derechos individuales	Constitución Española	Declaración Universal
Derecho a la vida.	Art. 15	Art. 3
Derecho a la integridad física y moral	Art. 15	Art. 5
Derecho a la igualdad ante la ley (no discriminación por sexo, raza...)	Art. 14	Arts. 1-2-7
Derecho a la personalidad jurídica (nacionalidad y mayoría de edad)	Art. 11	Arts. 6-15
Derecho a la privacidad (honor, intimidad personal y familiar, imagen, inviolabilidad del domicilio y secreto de comunicaciones)	Art. 18	Art. 12
Derecho a contraer matrimonio y formar una familia (*)	Art. 32	Art. 16
Derecho a la libertad ideológica y religiosa	Art. 16	Art. 18
Derecho a la libertad y seguridad físicas	Art. 17	Arts. 1-3-9
Derecho a la libertad de residencia y circulación	Art. 19	Art. 13
Derecho a la libertad de opinión y expresión	Art. 20	Art. 19
Derecho a la libertad de comunicar y recibir información	Art. 20	Art. 19
Derecho a la libertad de reunión	Art. 21	Art. 20
Derecho a la libertad de asociación	Art. 22	Art. 20
Derecho a la participación política (elecciones periódicas, derecho al voto, derecho a acceder a cargos públicos en condiciones de igualdad)	Art. 23	Art. 21
Derecho a la tutela judicial efectiva (protección judicial)	Art. 24	Arts.8-10-11
Derecho a la legalidad e irretroactividad de las penas, a la presunción de inocencia y a un proceso imparcial	Arts.24-25	Arts. 5-10-11
Derecho al trabajo (*)	Art. 35	Art. 23
Derecho a un salario digno (*)	Art. 35	Art. 23
Derecho a la libertad de sindicación	Art. 28	Art. 23

Derechos individuales	Constitución Española	Declaración Universal
Derecho de huelga	Art. 28	
Derecho a la propiedad y a la herencia (*)	Art. 33	Art. 17
Derecho a la libertad de empresa (*)	Art. 38	
Derecho a la educación (con un período obligatorio)	Art. 27	Art. 26
Derecho a la libertad de enseñanza	Art. 27	
Derecho a una vivienda digna (*)	Art. 47	
Derecho a la protección familiar y de los niños (*)	Art. 39	Arts. 3-25
Derecho a la protección de la salud (*)	Art. 43	
Derecho a la seguridad social (*)	Art. 41	Art. 22
Derecho a la protección en la tercera edad (*)	Art. 50	
Derecho al acceso a la cultura (*)	Art. 44	Art. 27
Derecho al medio ambiente (*)	Art. 45	

(Los señalados con (*) no tienen, en la Constitución española, la especial protección por los Tribunales ordinarios, y mediante el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, que tienen los demás).

Generalmente los derechos humanos, cuando están reconocidos en una Constitución, se denominan *derechos fundamentales* para expresar que son derechos que sirven de fundamento ético-político al sistema jurídico, y que, por ello, deben reconocerse y garantizarse en la norma fundamental (la Constitución). Al ser la Constitución una ley *superior* en los modernos *Estados de Derecho*, el reconocimiento de los derechos humanos como derechos fundamentales impide que las leyes inferiores (leyes ordinarias) puedan suprimir estos derechos o recortar su contenido esencial. En algunos sistemas, como en el español, corresponde a un órgano judicial especial, el Tribunal Constitucional, la garantía de los derechos humanos y, especialmente, la declaración de nulidad de las leyes que vayan en contra de la Constitución (inconstitucionalidad).

Ejercicio

2. En el cuadro anterior puedes ver una división entre derechos individuales o civiles, derechos políticos y derechos económicos, sociales y culturales. Léelos detenidamente y enumera los que en cada bloque de ellos consideres ha habido un avance importante en la historia reciente de España.
Señala también los derechos que tú consideres que aún no son disfrutados plenamente por todos los españoles.

Recuerda

Los derechos humanos suelen dividirse en *derechos individuales o civiles, derechos políticos y derechos económicos, sociales y culturales*. Decimos, generalmente, que los derechos individuales realizan la libertad frente al Estado, los derechos políticos la libertad en el Estado (participación) y los derechos económicos, sociales y culturales la igualdad (las condiciones para una igualdad real).

Los derechos humanos, como fundamento del orden político, deben reconocerse y garantizarse en la Constitución, como ley fundamental y superior.

El Tribunal Constitucional, en España, tiene la función de proteger los derechos fundamentales (recurso de amparo) y la función de declarar la inconstitucionalidad de las leyes.

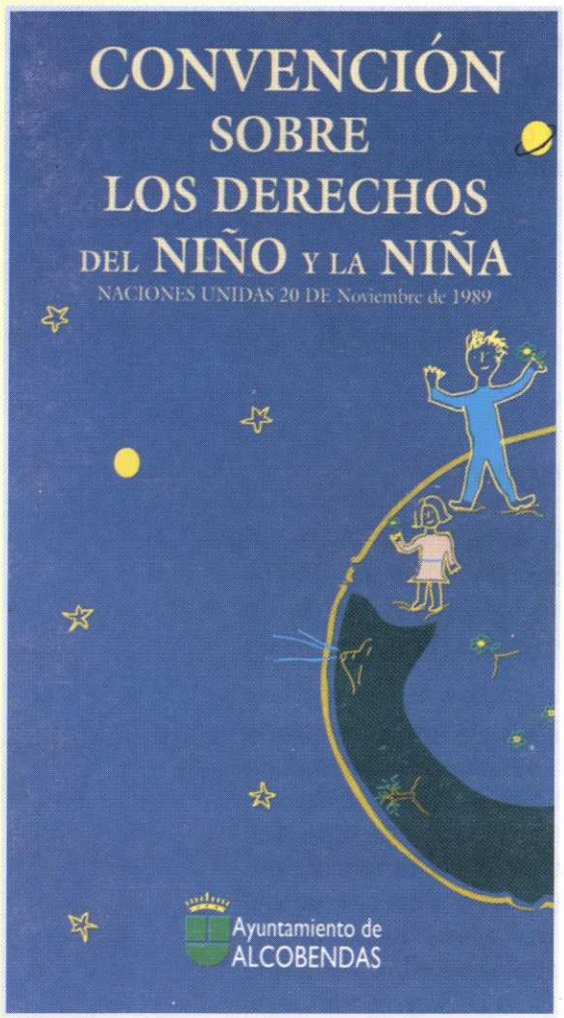
Una ley puede ser inconstitucional si restringe el contenido esencial de un derecho fundamental.

1.3. LA INFANCIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Ya hemos señalado que, durante mucho tiempo, los niños no eran considerados como titulares de derechos humanos. Sin embargo, hoy día es cada vez más generalmente admitido que una teoría moderna de los derechos humanos comprende necesariamente la idea de los derechos de la infancia.

Y, en realidad, se viene hablando de los *derechos de los niños* desde que terminó la Primera Guerra Mundial. Ya en la V Asamblea General de la Sociedad de Naciones, el año 1924, se aprobó la primera *Declaración de Derechos del Niño* (una expresión más de lo que hemos llamado *proceso de extensión* de los derechos humanos). Contenía tan sólo algunos principios genéricos; pero hay que destacar que, además de defender la necesidad de especial atención por los niños hambrientos, enfermos, marginados y abandonados, declaraba el derecho de todos los niños a un desarrollo moral, físico y mental. Tras la Segunda Guerra, las Naciones Unidas aprobaron una segunda *Declaración de los Derechos del Niño*, el 20 de noviembre de 1959, que desarrollaba el conte-

nido de la anterior. Ambos son ya meros precedentes históricos puesto que, el 20 de noviembre de 1989 (coincidiendo con el cuarenta aniversario de la citada Declaración), la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una nueva *Convención sobre los Derechos del Niño*. Una Convención tiene bastante más fuerza que una Declaración. En este caso (la Declaración) se trata sólo de una manifestación de principios respaldada por la autoridad de los países que constituyen la organización que la aprueba, es –por decirlo así– una declaración de principios colectiva. Sin embargo, una Convención es un tratado multilateral que, una vez que entra en vigor, los países firmantes se obligan a cumplir, introduciendo en su propio sistema jurídico los derechos y garantías que la Convención establece.



La Convención establecía que entraría en vigor (es decir, sería obligatoria) cuando fuese ratificada por veinte Estados, lo que efectivamente ocurrió a mediados de 1990, por lo que entró en vigor el 2 de septiembre. España la ratificó el 30 de noviembre, quedando en vigor, para España, el 5 de enero de 1991.

La Convención, en su artículo 1, define al niño como *todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad*. Un niño es, para la Convención, un menor de edad en sentido legal y nosotros hablaremos (y así lo hacemos en esta *Unidad*) de *infancia* como todo el período que comprende la minoría de edad legal.

La Convención parte de ciertos principios generales que cabe reducir a los siguientes:

Principio de interés superior del niño. En su artículo 3 establece que *en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño*. Un enunciado de este tipo podría parecer muy abstracto y carente de virtualidad. Sin embargo,

este tipo de principios (como el principio *pro operario* –en favor del trabajador– en el derecho laboral) son efectivos en cuanto principios de interpretación en caso de conflicto de intereses. Significa no sólo que la legislación y la actuación administrativa deben buscar el interés del niño, sino que, en caso de conflicto con otros intereses, el interés del niño es superior y prevalece sobre ellos.

Principio en favor de la familia. La Convención asume, en su Preámbulo, que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y *medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños* y que, por ello, ha de ser objeto de protección. No obstante, la Convención mantiene una concepción amplia de la familia, adaptada a diversos contextos culturales, cuando en su artículo 5 equipara las responsabilidades de los padres con las de otros tipos de *familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local.*

Principio de protección especial. También en consonancia con declaraciones anteriores, la Convención establece que la infancia, *por su falta de madurez física y mental*, necesita una protección y un cuidado especiales. Este principio inspira diversos artículos; en especial se manifiesta en la prohibición del trabajo de los niños (Art. 32, aunque la Convención no establece una edad mínima definida), la prohibición de reclutamiento (y participación en hostilidades armadas) de menores de quince años (art. 38) o en la adopción de medidas de recuperación física, psicológica y de reintegración social para los niños víctimas de abandono, explotación o conflictos armados (art. 39).

Pero mientras las dos antiguas Declaraciones contenían fundamentalmente *principios* de tratamiento a los niños, la nueva Convención les considera como sujetos de derechos. Por ello puede resumirse el contenido de la Convención siguiendo un orden similar al que hemos seguido para enumerar los derechos humanos.

Derechos individuales	
Derecho a la vida	Art. 6
Derecho a la crianza y al desarrollo	Arts. 18-27
Derecho a la integridad física y moral	Arts. 19-33-34
Derecho a la igualdad	Art. 2
Derecho a la personalidad (identidad, nacionalidad)	Arts. 7-8
Derecho a la intimidad	Art. 16
Derecho a la libertad ideológica y religiosa	Art. 14
Derecho a la libertad y seguridad físicas	Arts. 11-35
Derecho a la libertad de opinión y expresión	Arts. 12-13

Derechos políticos	
Derecho a la libertad de comunicar y recibir información	Arts. 13-17
Derecho a la libertad de reunión	Art. 15
Derecho a la libertad de asociación	Art. 15
Derecho a la legalidad de los castigos, a la presunción de inocencia y a un proceso imparcial	Arts. 37-40
Derechos económicos, sociales y culturales	
Derecho a un nivel de vida adecuado (bienestar)	Art. 27
Derecho a la educación (con un período obligatorio)	Arts. 28-29
Derecho a un ambiente familiar (o a instituciones sustitutivas)	Arts.5-9-10-20-21-22-27
Derecho a la protección de la salud	Arts. 23-24-39
Derecho a la seguridad social	Art. 26
Derecho a la participación en la cultura	Art. 31

El interés de este cuadro (paralelo al anterior) reside en poner de relieve cómo la Convención considera al niño como un ser humano titular de derechos. Aunque los derechos políticos se reducen y algunas de las libertades quedan lógicamente matizadas en atención a la edad (por ejemplo, la libertad religiosa es compatible, de acuerdo con el art. 14, con la facultad de los padres de orientar su formación religiosa), en todo caso, es totalmente innovador considerar que el niño es también titular de cierto grado de libertad en cuyo ejercicio ha de ser educado.

Los derechos fundamentales reconocidos por la Constitución española son, en su mayor parte, atribuidos también a los menores de edad. Es frecuente que la Constitución se refiera a derechos que tienen *todos* o *todas las personas*, y ello incluye generalmente a los menores. Los menores, por ejemplo, tienen derecho a la igualdad, al honor o a la tutela judicial, como cualquier persona, aunque si han de reclamar tales derechos sea necesaria la intervención, en su nombre, de los padres o tutores, del fiscal o del Defensor del Pueblo. Otros derechos fundamentales, sin embargo, no se obtienen hasta alcanzar la mayoría de edad como, por ejemplo, el derecho de sufragio (voto) en las elecciones políticas, que el artículo 23 atribuye a *los ciudadanos* lo que, conforme a la legislación electoral, excluye a los menores de edad.

Como menciones específicas hay que señalar el artículo 39 de la Constitución que establece la protección social, económica y jurídica de la familia, la protección de los hijos tanto por los padres como por los poderes públicos y, en términos muy amplios, extiende a España *la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos* (de los niños). Mayor concreción presenta el apartado 4 del artículo 20 que establece como uno de los límites a la libertad de expresión y de información *la protección de la juventud y de la infancia.*

La Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor reconoce en nuestro país de manera plena la titularidad de derechos por parte de los menores y su capacidad progresiva para ejercerlos. Se reconocen los derechos contenidos en los Tratados Internacionales de los que España es parte y además, se matizan algunos de ellos combinando la posibilidad de su ejercicio con la necesaria protección que los menores merecen. Los derechos que desarrolla esta ley son: derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen; a la información; a la libertad ideológica; a la participación, asociación y reunión; a la libertad de expresión y a ser oído.

Ejercicio

3. ¿Qué diferencia existe entre una *Declaración* y una *Convención*?
4. Enumera y define brevemente los principios en los que se basa la Convención sobre los Derechos del Niño.

Recuerda

La primera *Declaración de Derechos del Niño* fue aprobada en 1924 por la Sociedad de Naciones.

En 1959 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó una nueva y más amplia *Declaración de los Derechos del Niño.*

En 1989 se ha aprobado una *Convención sobre los Derechos del Niño.* Una Convención es, para los Estados que la ratifican, obligatoria y tiene, por ello, más eficacia que una Declaración.

La *Convención* define al niño como *todo ser humano menor de dieciocho años de edad.*

La *Convención* reconoce a los niños como titulares de derechos individuales, políticos y económico-sociales.

La *Convención* se basa en tres principios: el interés superior del niño, el carácter natural de la familia y la necesidad de protección especial de los niños.

España ha ratificado la *Convención.* Por otra parte, la Constitución Española establece un marco amplio de protección a la infancia y a la familia.

2 La Infancia en el Ordenamiento Jurídico Español

2.1. LA INFANCIA EN EL DERECHO PRIVADO

Hemos visto que la Convención (art. 1) entiende por niño *todo ser humano menor de dieciocho años de edad* (salvo que la ley de su país establezca *antes* la mayoría de edad). La Constitución española (art. 12) también establece que *los españoles son mayores de edad a los dieciocho años.* En España, la mayoría de edad estaba establecida en los veintiún años hasta que se modificó en 1978. El Código Civil (CC) establece ahora, en concordancia con la Constitución, que *la mayor edad empieza a los dieciocho años cumplidos* (art. 315 CC). Pero, ¿en qué consiste esta diferencia jurídica que divide a los mayores y a los menores de edad?

Para comprenderlo es necesario utilizar la distinción entre personalidad (o capacidad jurídica) y capacidad de obrar. La capacidad jurídica general es la capacidad para tener (ser titular de) derechos y obligaciones; la capacidad de obrar es la capacidad especial para ejercitar esos derechos y cumplir esas obligaciones, es decir, para realizar actos con valor jurídico. En el Derecho moderno la personalidad se le reconoce a todo ser humano; el Código Civil español establece, en efecto, que *el nacimiento determina la personalidad* (art. 29 CC). Pero sólo el mayor de edad es, además, capaz de ejercitar su personalidad (*el mayor de edad es capaz para todos los actos de la vida civil, salvo las excepciones establecidas en casos especiales...*, art. 322 CC). Es decir, que *el mayor de edad es, en general, capaz de obrar* (excepcionalmente las leyes exigen una edad especial para algún acto, por ejemplo: se exigen veinticinco años para poder adoptar). Y el menor de edad, aunque tiene personalidad y por lo tanto puede tener derechos y obligaciones, es, en general, incapaz de obrar. Alcanzar la plena capacidad de obrar se denomina *emanciparse* y aunque la forma normal de emancipación es la mayoría de edad, también se produce la emancipación por el matrimonio del menor, por concesión de los que ejercen la patria potestad y por concesión judicial. En tal caso, el menor emancipado adquiere una capacidad similar a la del mayor de edad aunque con algunas limitaciones. Para ejercitar los derechos o las obligaciones de los incapaces (además de los menores pueden ser incapacitados quienes tengan deficiencias físicas o psíquicas que les impidan gobernarse a sí mismos) se establece la representación: alguien que actúa en su nombre. La representa-

ción corresponde normalmente a los padres, bajo cuya potestad están los menores.

Sin embargo, la potestad que tienen, normalmente, los padres sobre sus hijos no se limita a su representación. Es a ellos a quienes corresponde, principalmente, satisfacer los derechos del menor y, en particular, el derecho a la crianza y desarrollo. La patria potestad comprende, por tanto, un abanico de derechos y obligaciones entre los padres y los hijos:

Derechos de los hijos	**Obligaciones de los padres**
A protección física	Velar por los hijos
A ambiente familiar	Tenerlos en su compañía
A la crianza	Alimentarlos
A la educación	Educarlos
Al desarrollo moral	Procurarles una formación
Obligaciones de los hijos	**Derechos de los padres**
Respetar a los padres	Representarlos
Obedecerles	Corregirles razonablemente
Contribuir, si pueden, a las cargas familiares	Administrar los bienes de los hijos

No significa este cuadro que haya una correspondencia exacta entre cada derecho y cada obligación. Nuestro Código Civil, de hecho, sólo menciona las obligaciones y derechos de los padres y las obligaciones de los hijos (arts. 154 y 155 CC). Pero el cuadro pretende mostrar cómo, mediante la patria potestad, se satisfacen institucionalmente los derechos básicos de los niños.

La patria potestad se ejerce conjuntamente por el padre y la madre y, en caso de ausencia, incapacidad o imposibilidad de uno de ellos, por el otro. Sólo cuando hay frecuentes desavenencias, así como en caso de separación, el juez decide quién de los padres la ejerce.

La patria potestad termina por la muerte de los padres o del hijo, por la emancipación (la emancipación normal es el cumplir la mayoría de edad), por la adopción del hijo y por sentencia judicial que puede privar parcial o totalmente a los padres de la patria potestad cuando incumplen sus deberes. Cuando la patria potestad termina por emancipación o por muerte del hijo no se suscita ningún problema respecto a la protección del menor. El problema se plantea, sin embargo, en caso de muerte de los padres o incumplimiento de los deberes de la patria potestad por parte de los padres. El ordenamiento jurídico establece, en este caso, dos remedios distintos: la tutela y la adopción.

Podríamos decir que la tutela es un remedio *subsidiario* de la patria potestad (es decir, cuando no hay patria potestad, entonces funciona la tutela) mientras que la adopción es un remedio *sustitutorio* de la patria potestad (es decir, cuando fracasa la patria potestad de los padres naturales, puede ser sustituida por la patria potestad de los padres adoptivos). Puesto que la adopción es hoy concebida por la ley como un sistema de protección de los menores abandonados, bien por causas naturales bien por causas sociales, nos ocuparemos de ella más adelante.

Cuando un menor no está sujeto a la patria potestad (es decir, no tiene padres o éstos han sido privados de la patria potestad y no ha sido adoptado) debe quedar, de acuerdo con la ley, sometido a tutela. El tutor debe ser, normalmente, una sola persona, que puede ser quien los padres hayan nombrado en su testamento, o quien designe el juez (si no hay nadie nombrado). En todo caso la ley obliga a que se tenga en cuenta, por encima de cualquier otra consideración, el beneficio del menor. El tutor tiene, en términos generales, las mismas obligaciones y los mismos derechos que los padres (velar, alimentar, educar al menor, administrar sus bienes, representarle) pero con algunas importantes limitaciones: está sometido al control del juez, a quien tiene que informar cada año sobre la situación del menor y sobre la administración de sus bienes, y necesita autorización del juez para ciertos actos (por ejemplo, internamiento del menor, venta de sus bienes...).

La gran novedad introducida por la Reforma del Código Civil de 1987 (la denominada *Ley de adopción*) ha sido incluir entre las personas que deben quedar sometidas a tutela a los *menores que se hallen en situación de desamparo* y establecer, al mismo tiempo, que en estos supuestos la tutela corresponde en todo caso a la entidad pública que tenga encomendada la protección de menores (art. 239 CC). Con ello, junto a la antigua tutela de Derecho Privado se ha introducido una tutela de Derecho Público, a cargo de la Administración, para los menores en situación de desamparo. Más adelante nos referiremos a esta forma de tutela, al hablar de la adopción.

Ejercicio

5. Explica lo que entiendes por *patria potestad*.
¿Quién ejerce la patria potestad?
¿Cuándo o por qué se extingue o termina la patria potestad?

Recuerda

La capacidad jurídica o personalidad es la capacidad para ser titular de derechos y obligaciones; la capacidad de obrar es la capacidad para ejercerlos.

Un menor de edad tiene personalidad pero, en términos generales, carece de capacidad de obrar.

Emanciparse es alcanzar la plena capacidad de obrar. La forma más normal de emancipación es cumplir la mayoría de edad que, en España, se produce a los 18 años.

Los menores son representados por sus padres y tutores que, además, tienen la obligación de criarles, tenerlos en su compañía y educarles, y tienen el derecho de representarlos y administrar sus bienes. La patria potestad se ejerce, normalmente, por el padre y la madre conjuntamente.

La adopción es una forma de *sustituir* la patria potestad (padres naturales por padres adoptivos). La tutela es *subsidiaria*: cuando no hay padres, el menor queda sometido a tutela.

2.2. LA INFANCIA EN EL DERECHO PENAL

En el Derecho Penal la minoría de edad nos plantea dos problemas diferentes, aunque ambos tengan que ver con la protección de la infancia. Uno es el problema de los menores como víctimas de delitos. Otro es el problema de los menores como autores de hechos delictivos.

El menor como víctima. Cuando el menor es la víctima de un delito pueden producirse, de acuerdo con nuestro Código Penal (CP), diferentes consecuencias: en unos casos, ello da lugar a tipos específicos de delito; en otros casos da lugar a tipos cualificados de delito, generalmente con una mayor penalización (salvo, como veremos, en algún caso).

Entre los tipos específicos de delito que tienen como víctima a un menor hay que recordar, al menos, los siguientes:

La difusión, venta o exhibición de material pornográfico entre menores de 16 años (art. 432 CP).
El estupro, que es el acceso carnal con mayor de 12 años y menor de 18 valiéndose de superioridad, y el acceso carnal con mayor de 12 y menor de 16 valiéndose de engaño (la pena es mucho mayor en el primer caso, arts. 434 y 435 CP).
La violación, que se comete teniendo acceso carnal con menor de 12 años, en todo caso (la violación de adultos exige utilizar fuerza o abusar de su enajenación) (art. 429 CP).

La exhibición y provocación sexual ante menores de 16 años (que siempre es delito, mientras que ante mayores sólo es delito sin su consentimiento) (art. 431 CP).

El rapto de un menor de 12 años para atentar contra su libertad sexual, que siempre es delito aunque el menor acceda (mientras que si es de mayores ha de ser realizado contra su voluntad) (art. 440 CP).

La prostitución y la inducción a la prostitución y la corrupción de menores de 18 años, que es delito aunque el menor acceda (mientras que si se trata de mayores sólo es delito si se utiliza engaño o violencia) (art. 452 bis b) CP).

La sustitución de un niño por otro y la ocultación de un niño con la intención de que pierda su estado civil (art. 468 CP).

La sustracción de un menor de siete años, o la inducción a un menor de siete años para que abandone a su padres o tutores (la pena es mucho mayor en caso de sustracción, arts. 484,485 y 486 CP).

El abandono o incumplimiento de los deberes de la patria potestad (incluyendo el abandono de domicilio familiar) (art. 487 CP). En los artículos siguientes se condenan también otras formas de abandono como no pagar la pensión alimenticia (por ejemplo, un divorciado), el abandono por parte del que tiene bajo su guarda y custodia a un menor o por los tutores, la utilización de menores para la mendicidad, etc. (El artículo 584 CP castiga como faltas –y no como delitos– estas mismas conductas cuando no son maliciosas).

La violencia física ejercida habitualmente sobre los hijos sujetos a la patria potestad (que se incluye entre los delitos de lesiones) (art. 425 cp).

Entre los casos en que se produce una cualificación del delito o agravación de la pena, cabe recordar:

El tráfico de drogas, que cuando se realiza entre menores de 18 años o en establecimientos docentes, agrava la pena del delito (art. 344 bis a) CP).

Los malos tratos que no causen lesiones, que tienen la pena agravada si son sobre los hijos menores (art. 582 CP).

El infanticidio, que constituye un caso especial. Se trata del delito cometido por la madre que, para ocultar su *deshonra* mata a su hijo recién nacido (o los abuelos maternos que, para ocultar la deshonra de la madre, matan al niño). En este caso la pena se ve notablemente disminuida en comparación con el parricidio (matar a ascendientes, descendientes o cónyuge) e incluso con el homicidio. La mayoría de los juristas han criticado este tipo penal que mantiene un mal entendido concepto de honra y que además conduce al absurdo de que si padre y madre se pusiesen de acuerdo para matar a un recién nacido con dicha

finalidad, el padre sería condenado a treinta años de cárcel y la madre a una pena entre seis meses y seis años.

El menor como autor. En nuestro país, la mayoría de edad penal se alcanza a los dieciocho años. El artículo 19 del Código Penal (Ley 10/95) fija la mayoría de edad penal en los 18 años y exige la regulación de los menores a través de una ley independiente. Esta Ley de Responsabilidad Penal de los menores ha sido publicada el 12 de enero de 2000 (Ley 5/2000) y su finalidad principal es la de adaptarse a la Convención de los Derechos de los Niños que hemos visto anteriormente.

Cuando los menores de dieciocho años cometen un hecho tipificado como delito o falta por el Código Penal quedan sometidos a la denominada *justicia de menores*, que actúa según lo establecido en la Ley Orgánica 4/1992 de 5 de junio sobre *Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores y la Ley (5/2000) de Responsabilidad Penal de los Menores.*

Los Juzgados de Menores son competentes para conocer los hechos tipificados como delitos o faltas por las leyes penales que hayan sido cometidos por mayores de 14 años y menores de 18. Si el autor es menor de 14 años no queda, por tanto, sometido ni a la jurisdicción ordinaria ni a la jurisdicción de menores.

Aunque, de acuerdo con el artículo 25 de la Constitución *las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad están orientadas hacia la reeducación y reinserción social*, no cabe duda de que el Derecho Penal está inspirado por un principio básico de *defensa social*. La justicia de menores, sin embargo, se inspira más decididamente en *el interés del menor*, por lo que las medidas que puede el juez acordar se establecen en la ley con flexibilidad y pretendiendo que se satisfaga, sobre todo, ese interés.

Las características de la justicia de menores pueden resumirse así:

Principio de legalidad penal. Sólo puede corregirse al menor por hechos que estén considerados delitos o faltas por una previa ley penal.

Exclusividad de la acción pública. No cabe la querella ni la acusación particular. Sólo el ministerio fiscal puede iniciar el procedimiento.

Interés del menor. Aunque se trata de ejercer sanciones, es prioritario el interés del menor; lo que se traduce en cierta flexibilidad para el juez, la posibilidad de suspender el fallo en ciertos casos, la posibilidad de reducir y suspender medidas ya acordadas, y la prohibición de que los medios de comunicación social obtengan o difundan imágenes o datos de identificación del menor encausado. Se ha introducido la posibilidad

de que se repare el daño causado y se produzca la conciliación con la víctima por parte del menor, lo que facultaría al juez de menores a cerrar las actuaciones.

Garantías procesales. En caso de detención, del mismo modo que a lo largo de todo el procedimiento, el menor disfruta de las mismas garantías que la Constitución establece para todo proceso penal, tales como la presunción de inocencia, ser informado de la acusación, ser oído, o la asistencia de abogado. En todo caso, en 24 horas el menor detenido debe pasar a disposición judicial o quedar en libertad.

Limitación de medidas. Las medidas que el juez puede acordar están limitadas cualitativa y cuantitativamente. Son: (1) amonestación; (2) internamiento por tiempo de uno a tres fines de semana; (3) libertad vigilada; (4) acogimiento por otra persona o núcleo familiar; (5) privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor; (6) prestación de servicios en beneficio de la Comunidad; (7) tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro terapeútico; (8) ingreso en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado. Salvo las previstas para la amonestación e internamiento, todas las demás han de ser acordadas por un tiempo determinado en la *Resolución* del juez, sin que pueda exceder de dos años, salvo en el caso de mayores de 16 años en delitos con violencia o grave riesgo para la vida, que podría prolongarse hasta cinco años.

Ejecución descentralizada. La ejecución de las medidas acordadas por el juez es competencia de las entidades públicas que han asumido competencias en materia de protección de menores, es decir de las Comunidades Autónomas.

Ejercicio

6. Cuando el menor es *víctima* de un delito, ¿qué consecuencias tiene previstas el Código Penal?

7. ¿A qué edad se alcanza en España actualmente la mayoría de edad penal?

8.: Cuando un niño comete un delito y todavía no ha alcanzado la mayoría de edad penal, ¿qué juzgados son competentes para intervenir?

Recuerda

Existen delitos tipificados en el Código Penal en que la víctima es un menor. Son delitos que directamente protegen a la infancia. Otros delitos tienen una mayor pena cuando la víctima es un menor.

El procedimiento en la justicia de menores es flexible. El juez puede suspender el procedimiento en tres casos sin llegar a dictar una resolución final. Si el proceso llega a su fin el juez puede imponer alguna de entre ocho medidas distintas, con una duración determinada y por un tiempo máximo de dos años.

2.3. LA INFANCIA EN EL DERECHO LABORAL

Los niños han sido utilizados como mano de obra en la economía agrícola de carácter familiar de forma generalizada. La revolución industrial aportó una nueva y más estremecedora realidad. Los niños se incorporaron, con sus familias, al trabajo en las fábricas y en las minas, donde solían realizar trabajos auxiliares, más apropiados a su capacidad física, pero durante jornadas de doce y quince horas. Algunos escritores han relatado, por ejemplo, el trabajo que niños y niñas de 4 o 5 años de edad realizaban en las minas como encargados de abrir y cerrar los portillos *lo que les obliga a ser los primeros en entrar en la mina y los últimos en abandonarla.*

La OIT abordó, desde su creación, una intensa tarea encaminada a introducir límites de edad y otras condiciones de protección en diversos tipos de trabajos. Los primeros convenios sobre trabajo de menores en la industria, la agricultura o el sector marítimo datan de los años 1919 a 1921, y fueron posteriormente objeto de diversas revisiones. Sin embargo, esta regulación sectorial se vió superada por el Convenio 138, del año 1973, sobre *edad mínima de admisión al trabajo*, que estableció con carácter general la abolición del trabajo de los menores de 15 años.

España había ratificado ya en 1971 otros convenios anteriores de la OIT, fijando en los 15 años la edad mínima para trabajar. Asimismo ratificó en 1980 la *Carta Social Europea* de 1961 que, para los países del Consejo de Europa, había establecido también la edad de 15 años como mínima. Sin embargo, esta edad límite ha sido elevada en España por el Estatuto de los Trabajadores, aprobado en 1980. En efecto, el artículo 6 del Estatuto establece:

«6. Trabajo de los menores

Uno. Se prohíbe la admisión al trabajo a los menores de dieciséis años.

Dos. Los trabajadores menores de dieciocho años no podrán realizar trabajos nocturnos ni aquellas actividades o puestos de trabajo que el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Trabajo, previa consulta con las organizaciones sindicales más representativas, declare insalubres, penosos, nocivos o peligrosos, tanto para su salud como para su formación profesional y humana.

Tres. Se prohíbe realizar horas extraordinarias a los menores de dieciocho años.

Cuatro. La intervención de los menores de dieciséis años en espectáculos públicos sólo se autorizará en casos excepcionales por la autoridad laboral, siempre que no suponga peligro para su salud física ni para

su formación profesional y humana: el permiso deberá constar por escrito y para actos determinados».

Por lo tanto debemos distinguir, a efectos laborales, dos tramos distintos entre los menores de edad:

Hasta dieciséis años. Hay una prohibición absoluta para realizar un contrato de trabajo. Excepcionalmente el menor de dieciséis años puede intervenir en un espectáculo público (cine, teatro, danza, etc.) si no hay peligro para su salud física y para su formación profesional y humana; esta intervención exige el consentimiento del menor, el consentimiento de sus padres o tutores y la autorización escrita de la autoridad laboral.

De dieciséis a dieciocho años. Los menores en esta edad pueden realizar un contrato de trabajo, que requiere su consentimiento y sólo el de sus padres o tutores cuando viven bajo su dependencia. La autorización, expresa o tácita, para trabajar le capacita automáticamente para ejercitar todos los derechos y cumplir todos los deberes propios del contrato, incluso comparecer ante los juzgados de lo social. No podrán, sin embargo, realizar trabajos nocturnos, ni aquellos otros que el Gobierno clasifique como nocivos o peligrosos; tampoco podrán realizar horas extraordinarias. (La prohibición de ciertos trabajos por nocividad sigue regulada por un Decreto de 26 de julio de 1957.)

Ejercicio

9. a) ¿Cuál es la edad mínima para que un niño o niña pueda empezar a trabajar?

b) ¿Pueden los trabajadores menores de 18 años ocupar cualquier puesto de trabajo?

Recuerda

Entre 16 y 18 años el menor puede realizar un contrato de trabajo, que requiere autorización de sus padres o tutores sólo si vive bajo su dependencia. El menor que trabaja tiene plena capacidad para ejercer todos los derechos derivados del contrato.

3 La protección de la infancia en situación de desamparo

La Ley 1/1996 establece una serie de medidas o actuaciones cuando se dan situaciones de desprotección social del menor, responsabilizando a los poderes públicos para prevenir y reparar las situaciones de riesgo de los menores, y a los ciudadanos en general que detecten estas situaciones. Señala algunas actuaciones en situaciones de riesgo (con el fin de disminuirlo) y en situaciones de desamparo, como la guarda, acogimiento, servicios especializados para la acogida residencial, tutela y adopción.

Mientras que la tutela, como institución jurídica subsidiaria de la patria potestad, siempre fue concebida como una defensa del menor, no ocurría así respecto a la adopción. Hasta tiempos muy recientes se ha podido decir, en términos esquemáticos, que la adopción era un procedimiento para resolver el problema de los padres que no podían tener hijos naturales. Hay que señalar, además, que la adopción era una institución de escasa utilización. Sin embargo, también se venía señalando, desde otros puntos de vista, que la adopción podía convertirse en una institución viva y adecuada a la solución del problema de los menores abandonados y, en efecto, ésa era la orientación de algunas reformas legales en otros países. Y ésa ha sido la orientación de la reforma que, en España, se ha llevado a cabo mediante la *Ley 21/1987 de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción* y la más reciente *Ley 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor*. Aunque la adopción en España había sufrido ya algunas leves reformas en 1970 y en 1981, las reformas de 1987 y de 1996 suponen una *nueva ideología*, conforme a la cual la adopción tiene como finalidad social la *protección a los menores privados de una vida familiar normal* por lo que los principios que la inspiran son el *interés del menor* y la *integración familiar*. La nueva concepción es, en consecuencia, que la adopción es un procedimiento *para resolver el problema de los niños que carecen de una vida familiar normal.*

La ley sigue contemplando la posibilidad de adopción en situaciones que podríamos considerar no problemáticas. Por ejemplo, el menor huérfano que es adoptado por sus tíos maternos o paternos, o por el cónyuge de su padre o madre (es decir, por su padrastro o madrastra), y en estos casos no es necesaria la intervención previa de la Administración pública –aunque sí es necesaria la resolución del juez constituyendo la adop-

ción–. Pero el supuesto general que la ley contempla ahora es, precisamente, el de una situación problemática: una situación de desamparo.

A partir de una situación de desamparo, se establecen una serie de posibles mecanismos de protección del menor: la guarda provisional, la tutela automática (y guarda), el acogimiento familiar y la adopción.

La situación de desamparo. El desamparo se produce cuando los deberes de protección hacia un menor (que, como antes hemos visto, corresponden a los padres o tutores) no se cumplen o no se cumplen adecuadamente, o no pueden cumplirse, quedando el menor privado de la necesaria asistencia moral o material. Esto significa que la situación de desamparo es una situación de hecho, independientemente de que se produzca por culpa de los padres o tutores, o por mera imposibilidad de cumplir adecuadamente con estos deberes.

La guarda provisional. La guarda provisional del menor consiste en su cuidado, manutención y asistencia moral y material (sin incluir su representación ni la administración de sus bienes) y corresponde a la entidad pública competente, en cada territorio, para la protección de menores. Esta guarda tiene un carácter temporal y una finalidad preventiva. No es necesario que se haya producido ya de hecho una situación de desamparo. Se trata de prevenirla y, en otras ocasiones, de evitar una situación problemática para el menor, de carácter coyuntural. Por ello, la guarda provisional se produce en dos supuestos: cuando lo solicitan quienes tienen la potestad sobre el menor (padres o tutores) justificando que no pueden atenderlo por causa de enfermedad u otra circunstancia grave, o cuando lo acuerda el juez como medida provisional durante un procedimiento de separación o divorcio o mientras se constituye la tutela.

La guarda, en estos casos, tiene un carácter temporal y, bajo la vigilancia de la entidad pública, puede ser ejercida por el director del centro donde el menor es internado o por la persona o personas que lo reciban en acogimiento. En todo caso, este tipo de guarda tiene como finalidad la reintegración del menor a su propia familia.

La tutela automática. Cuando se produce una situación de desamparo el menor queda sujeto a tutela que corresponde por ministerio de la ley (es decir, en todo caso y sin necesidad de una previa decisión) a la entidad pública competente, en el respectivo territorio, para la protección de menores. Lo que la ley pretende evitar es que una aparente situación jurídica (por ejemplo, la patria potestad de los padres naturales) pueda plantearse como cobertura a la situación de hecho del desamparo, dificultando o impidiendo la intervención pública. La situación de desamparo se convierte automáticamente en sujeción del menor a la tutela pública. Un ejemplo puede servir para comprender el alcance de este automatismo: imaginemos que algunos vecinos cono-

cen el hecho de que tres menores viven en una casa abandonada, no asisten a ningún centro escolar y practican regularmente la mendicidad; si ponen esta situación en conocimiento de la policía y se comprueba que no han sido reclamados por sus padres, los cuales –sea por negligencia o por incapacidad– vienen consintiendo esta situación, estos menores son puestos a disposición de la entidad pública competente la cual asume, de forma automática, la tutela de estos menores (y, con ella, la obligación de guardarles).

La tutela automática incluye, lógicamente, todas las obligaciones propias de la guarda del menor pero supone también que quedan en suspenso los derechos que corresponden a los padres como titulares de la patria potestad.

Corresponde a la entidad pública competente decidir, en primera instancia, si se produce la situación de desamparo y, en tal caso, asumir la tutela automática. Como en el caso de la guarda provisional, la entidad, al asumir la tutela, puede encomendar el ejercicio de la guarda del menor bien al director del centro donde el menor es internado, bien a una persona o personas que lo reciban en acogimiento. La entidad debe informar de su actuación a los titulares de la patria potestad y al ministerio fiscal.

El acogimiento familiar. Se trata de una institución introducida por la Ley de 1987, siguiendo el ejemplo de algunas legislaciones extranjeras, y cuya justificación básica estriba en reducir al mínimo los supuestos de internamiento de menores en centros públicos, procurando, por el contrario, mantener su permanencia en ambientes familiares. Como hemos visto, el acogimiento puede producirse para asumir la guarda provisional o como consecuencia de la tutela automática. La finalidad del acogimiento es que el menor participe de forma plena en la vida familiar de quien le acoge, por lo que éste asume todas las obligaciones propias de la guarda del menor: velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.

El acogimiento familiar puede tener un carácter provisional, con el fin de que el menor se reintegre a su propia familia, o puede tener el carácter de preparación de la adopción del menor por parte de quien le ha acogido.

La entidad pública puede conceder la guarda temporal del menor, en régimen de acogimiento familiar, mediante un documento escrito en el que habrán de expresar su consentimiento la persona o personas que acogen al menor, los padres (si no están privados de la patria potestad) o tutores, y el propio menor si ha cumplido 12 años. El documento debe recoger también si el acogimiento tiene carácter remunerado o no. Si los padres o el tutor no consienten en el acogimiento (bien porque se opongan o bien porque no comparezcan a prestar su consentimiento) el

acogimiento requiere la autorización del juez, que acordará lo que proceda en interés del menor. En todo caso, corresponde a la entidad pública la vigilancia administrativa del acogimiento, y debe informar al ministerio fiscal. El ministerio fiscal está obligado a comprobar, al menos semestralmente, la situación del menor y a promover ante el juez las medidas que estime necesarias.

El acogimiento puede terminar bien por decisión de quienes han acogido al menor, comunicándolo a la entidad pública, bien a petición del tutor o los padres que tengan la patria potestad y reclamen su compañía. Termina también por decisión judicial que puede tomar el juez de oficio (es decir, por su propia iniciativa) o mediante petición del menor, de sus representantes legales, de la entidad pública, del fiscal o de las personas que lo tienen acogido. La decisión judicial es necesaria para terminar un acogimiento cuando éste fue acordado por el juez.

La adopción. La adopción, como ya hemos visto, es una sustitución de la patria potestad de los padres naturales por la patria potestad de los padres adoptivos. Se establece, mediante la adopción, una nueva filiación y, en términos generales, se extinguen los vínculos jurídicos entre el adoptado y su familia natural.

La adopción, que no puede constituirse ni por acuerdo privado ni por la autoridad administrativa sino que requiere en todo caso (a diferencia del acogimiento) una resolución judicial, exige que se cumplan ciertos requisitos previos y ciertos requisitos de tramitación. Son requisitos previos: (1) que el adoptante (o uno de ellos, si son dos) tenga veinticinco años; (2) que el adoptante tenga 14 años más que el adoptado; (3) que el adoptado sea un menor no emancipado (excepcionalmente, puede ser adoptado un mayor de edad o un menor emancipado si ha existido una relación ininterrumpida de convivencia o acogimiento con el adoptante iniciada antes de los 14 años del adoptado); (4) que el adoptante y el adoptado no tengan relación de descendencia o parentesco cercano, o el adoptante sea tutor del adoptado hasta que haya sido aprobada la cuenta de la tutela.

El procedimiento, por su parte, exige que: (1) se inicie a propuesta de la entidad pública (salvo en el caso de que el adoptado sea huérfano y pariente del adoptante, o hijo de su consorte, o lleve más de un año bajo su tutela o acogimiento legal, o sea mayor de edad o menor emancipado); (2) que presten su consentimiento ante el juez el adoptante o adoptantes y el adoptado si es mayor de doce años; (3) que asientan el cónyuge del adoptante y los padres del adoptado (salvo que estén privados de la patria potestad o el hijo esté emancipado); (4) que el juez oiga a los padres del adoptado (si no es necesario su asentimiento), al tutor o guardador y el adoptado si es menor de doce años pero tiene suficiente juicio.

La ley establece algunas cautelas encaminadas a impedir el tráfico de menores. La madre, por una parte, no puede prestar su asentimiento a la adopción hasta treinta días después del parto; tampoco admite, por otra parte, que los padres condicionen su asentimiento a determinados adoptantes.

Como ya se ha indicado, la adopción produce el efecto de que los vínculos jurídicos entre el adoptado y su familia natural quedan extinguidos y, en su lugar, surge una nueva filiación (la relación entre el adoptado y su familia adoptiva). Excepcionalmente, subsisten los vínculos jurídicos con la familia natural cuando el adoptado es hijo del cónyuge del adoptante (es decir, el adoptante es el padrastro o madrastra) o cuando sólo es conocido el padre o madre y el adoptante es del otro sexo, y además lo consienten el adoptado (si es mayor de 12 años), el adoptante y el padre o madre natural.

La adopción es irrevocable. Excepcionalmente, sin embargo, puede declararse extinguida mediante resolución judicial cuando –en el plazo máximo de dos años desde que tuvo lugar– lo soliciten el padre o madre que no hubieren prestado su asentimiento ni hubieren sido oídos, sin culpa de ellos y, en todo caso, siempre que no se perjudique al menor.

La Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor introduce en la legislación la figura de la adopción internacional, al haberse producido un notable aumento de adopciones de niños extranjeros por parte de padres españoles. Se establecen las funciones de las entidades públicas en estos procesos y las actuaciones de las agencias de mediación que gocen de la correspondiente acreditación. Entre las condiciones que se les exige destaca la ausencia de fin de lucro por parte de las mismas. También se exige la idoneidad de los adoptantes para potenciar la eficacia de las adopciones constituidas en el extranjero.

Ejercicio

10. Trata de definir de los siguientes términos:
a. Situación de desamparo.
b. Tutela automática.
c. Acogimiento familiar.
d. Adopción.

11. ¿Sabes qué requisitos debe cumplir una persona para estar en situación de poder adoptar un niño o una niña?

12. ¿Qué vínculos se establecen entre un niño adoptado y sus padres adoptivos?

Recuerda

Cuando los deberes de protección hacia un menor no se cumplen, ya sea por imposibilidad o por negligencia, se produce una *situación de desamparo* del menor.

La guarda del menor puede acordarse provisionalmente para prevenir una situación de desamparo o durante una situación problemática (p. ej. separación de los padres).

Cuando se produce una situación de desamparo, automáticamente el menor queda bajo la tutela de la entidad pública competente en protección de menores.

Tanto en el supuesto de guarda provisional, como en el de tutela automática, la entidad pública puede encomendar el ejercicio de los deberes concretos de guarda del menor al director de un centro o a una persona o personas en régimen de acogimiento familiar.

El acogimiento familiar puede ser, por su finalidad: de reintegración (hasta que el menor se reintegra a su familia natural), o preadoptivo (hasta que el menor sea adoptado).

El acogimiento familiar puede ser, por la forma en que se acuerda: administrativo o judicial.

La adopción, en términos generales, extingue los vínculos jurídicos con la familia de origen y crea una nueva filiación con la familia adoptiva. La adopción sólo puede constituirse por resolución judicial. Salvo excepciones, el expediente de adopción ha de iniciarse mediante una *propuesta* de la entidad pública competente.

4 El derecho a la Educación

Los principios y normas que la Constitución y los acuerdos internacionales establecen en relación con los derechos de la infancia no sólo se proyectan en el ámbito civil (regulación de la familia, protección del desamparo), penal o laboral, sino en un número amplio de disposiciones legales y reglamentarias de carácter administrativo (publicidad, espectáculos públicos, fabricación de ciertos productos, organización del deporte, etc.). No obstante donde de forma más intensa se tiende a satisfacer los derechos de la infancia es –junto a la regulación de la familia y de su sustitución mediante instituciones de protección– en el desarrollo del *derecho a la educación.*

El derecho a la educación ha sido uno de los casos típicos de derechos económico-sociales que ha llegado a plantear ciertas perplejidades a la Teoría del Derecho al configurarse como un derecho obligatorio, es decir, un derecho a cuyo ejercicio no puede renunciarse, o cuyo ejercicio no depende de la voluntad de su titular (el niño) o de su representante. Ya hemos visto cómo la *Convención* de 1989 establece, siguiendo el precedente de las anteriores declaraciones, el derecho a la educación *con un período obligatorio.* Del mismo modo, el artículo 27 de la Constitución española establece:

1.- Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3.- Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4.- La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5.- Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6.- Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7.- Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8.- Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9.- Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10.- Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca.

Es un artículo de contenido enormemente complejo, en que se manifiesta la dificultad que hubo para alcanzar un acuerdo constitucional ya que se enfrentaban las tradicionales prerrogativas de la Iglesia en materia educativa con las pretensiones de la izquierda de imponer una enseñanza pública de carácter laico. El artículo 27 recoge, en difícil equilibrio, principios contradictorios o, al menos, de orientación distinta: la obligación de los poderes públicos de satisfacer el derecho a la educación y la libertad de creación de centros; o la obligación del Estado de subvencionar centros privados y el derecho de profesores, padres y alumnos, a controlar la gestión de los centros públicos; o la libertad de enseñanza y el derecho del Estado a homologar e inspeccionar el sistema educativo... No obstante, este difícil equilibrio se diseñó en un marco constitucional abierto y flexible que ha permitido que el Tribunal Constitucional, en diversas sentencias, haya configurado una interpretación coherente de ambos principios. Podríamos decir que en este precepto constitucional se hacen compatibles dos derechos distintos: el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza.

El derecho a la educación se garantiza mediante tres niveles distintos de actuación del Estado: el establecimiento de un nivel de enseñanza básica obligatoria y gratuita; la programación general de la enseñanza; la inspección y homologación del sistema educativo.

La libertad de enseñanza, a su vez, se garantiza mediante: (1) la libertad de creación de centros; (2) la ayuda a los centros privados que cumplan ciertos requisitos legales; (3) la libertad, como participación, de padres, profesores y alumnos para intervenir en el control y gestión de los centros públicos y subvencionados, y la libertad de los padres para optar por la formación religiosa y moral de los hijos.

El desarrollo de este sistema constitucional se encuentra, básicamente, en dos leyes: la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Mientras la LODE establece el sistema de creación y organización de centros docentes, las condiciones para acceder a subvenciones públicas (centros concertados), y los sistemas de participación de la comunidad escolar mediante los Consejos Escolares, la LOGSE ordena la programación general del sistema educativo, hasta el nivel universitario y, por tanto, la forma en que se satisface el derecho a la educación previsto por la Constitución.

El derecho a la educación se satisface, por lo tanto, en nuestro país, mediante un doble sistema. Como satisfacción de una necesidad básica de los menores (conforme a las declaraciones internacionales, a la Convención y al artículo 27 de la Constitución) se manifiesta, en primer lugar, en un período en que la educación es gratuita y obligatoria para todos los menores, es decir, constituye un derecho obligatorio. Este período abarca de los 6 a los 16 años, y el Estado lo satisface, bien mediante la creación de centros públicos, bien mediante la concertación (subvención) con centros privados, sin perjuicio de que los padres puedan recurrir a centros privados no subvencionados, para los que la función estatal se limita a la homologación e inspección.

Cubierta esa necesidad básica, mediante el período de enseñanza obligatoria, el derecho a la educación se satisface garantizando *la igualdad de oportunidades* en el acceso a los niveles no obligatorios, acceso que debe quedar condicionado sólo a la vocación y aptitudes. No obstante, la realización del principio de igualdad de oportunidades es, en una sociedad con profundas desigualdades económicas, un objetivo a alcanzar para lo cual el Estado debe desarrollar tanto políticas de creación de centros docentes y de concesión de ayudas a centros creados a iniciativa privada, como políticas de potenciación de la igualdad de oportunidades (becas, ayudas al estudio, etc.).

En cuanto a la Educación Infantil,la publicación de la LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) en octubre de 1990 ha constituido un punto de inflexión que está haciendo variar definitivamente el curso que ha tenido en España la atención a sus miembros más jóvenes.

Por un lado se reconoce la Educación Infantil como la primera etapa del sistema educativo, reconociendo dentro de ella dos ciclos, uno de cero a tres años, y un segundo ciclo de tres a seis años. Se determinan los objetivos, contenidos y principios metodológicos y para la evaluación, con la publicación del currículo de la etapa. Posteriormente y mediante el Real Decreto de 14 de junio de 1991, se establecen los requisitos mínimos para los centros que impartan la Educación Infantil, regulando tanto características de las instalaciones necesarias, como el número de niños por grupo y el nivel de formación y titulación necesaria de los profesionales, educadores infantiles y maestros, que pueden hacerse cargo de los grupos.

A la vez que se ha producido la reforma de todas las enseñanzas de Formación Profesional, ha quedado establecida, de forma definitiva, la formación inicial de los educadores infantiles, como Ciclo Formativo de Grado Superior, publicándose el título en el Real Decreto 2059/1995 (BOE 22-2-1996). Éste es el título que obtendrás una vez finalizados estos estudios. Estos educadores comparten la docencia de la etapa de Educación Infantil con los maestros especialistas, estando habilitados para el primer ciclo de una manera más directa.

Recuerda

La Constitución española protege conjuntamente el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

El derecho a la educación implica un período de enseñanza gratuita y obligatoria. En España este período abarca de los 6 a los 16 años.

Conforme a la Constitución, los poderes públicos tienen la función de establecer la programación general del sistema educativo y la de inspeccionar y homologar los centros docentes, sean públicos o privados.

El acceso a la educación en los niveles no obligatorios debe basarse en una real igualdad de oportunidades.

La LOGSE establece una formación inicial propia para todos los profesionales que trabajen con niños y niñas menores de 6 años.

SEGUNDA PARTE:
El papel del educador infantil

5 La profesión de Educador Infantil

La profesión de educador infantil está compuesta por una serie de elementos que la determinan y diferencian de otras profesiones, al mismo tiempo que la asemejan a otras parecidas con las que se puede integrar en lo que normalmente se denomina *familia profesional*; puede parecer evidente a priori la semejanza entre una educadora infantil y una maestra, por ejemplo, aunque también es importante conocer sus diferencias en cuanto les llevará a ocupar puestos de trabajo y responsabilidades distintas.

Entre los determinantes de la profesión destacamos:

- El perfil y el campo profesional.
- Conocimientos que sustentan la profesión.
- La relación educativa.
- Tareas y funciones que desempeña el educador.
- La ética profesional.
- Cualidades personales.

5.1. EL PERFIL Y EL CAMPO PROFESIONAL

El conocimiento del perfil profesional facilita la identidad profesional al tener previstas determinadas normas de actuación y conocer los límites de las mismas. Sin embargo, cada persona con su estilo propio concreta de forma individual y personal el ejercicio de la profesión, es decir, a pesar de la existencia de un papel establecido, existe un gran campo que permite la concreción individual y creativa de la profesión.

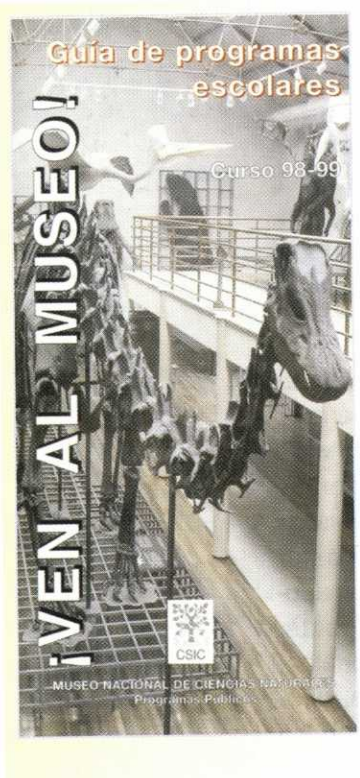
Hay profesiones que tienen claramente establecido su perfil, suelen ser profesiones muy asentadas en la sociedad y desde hace mucho tiempo. Un ejemplo es el de médico o el de abogado; cuando nos dirigimos a cualquiera de estos profesionales sabemos claramente lo que podemos esperar de su actuación profesional, las razones por las que acudimos a ellos... Sin embargo, hay otras profesiones que por su novedad o por los cambios sociales relacionados con ella –como es el caso del educador infantil– su perfil puede generar todavía confusión entre la gente. Cuando se da esta situación, puede suceder que grupos profesionales, instituciones o grupos sociales demanden del mismo profesional diferentes comportamientos que respondan a una concepción más clásica de la profesión o bien a una concepción más renovadora.

En este contexto se enmarca la profesión de educador infantil. Actualmente se han generado nuevos planteamientos y exigencias que requieren una preparación actualizada del educador para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales.

En cuanto al campo profesional, el educador infantil podrá desempeñar su profesión en distintas instituciones y programas siempre que estén dedicados a niños y niñas menores de 6 años. Como dijimos al principio de este capítulo, en España es todavía reciente la incorporación de programas diversificados de atención a la infancia; sin embargo, día a día se van observando esfuerzos tanto de las diferentes Administraciones como de, todavía, pocas entidades privadas para ampliar la oferta de servicios a los menores de 6 años. En este campo, la sensibilidad de los educadores y su creatividad tienen una gran oportunidad para crear y ofrecer nuevos servicios de acuerdo con las necesidades propias de los niños y niñas y las diferentes circunstancias personales y sociales en que se encuentran.

Así pues los educadores infantiles podrán trabajar:

– En los centros de Educación Infantil autorizados por el MEC, escuelas infantiles, siendo responsables de los grupos de niños del primer ciclo –menos de tres años– de la etapa de Educación Infantil.



– En internados, casas de acogida, residencias infantiles o colegios-residencia donde se encuentran niños y niñas menores de 6 años en régimen de internado por razones familiares graves.

– En programas de ocio y tiempo libre en centros culturales o polideportivos siendo responsables de diferentes talleres y grupos de juego destinados a niños de 0 a 6 años.

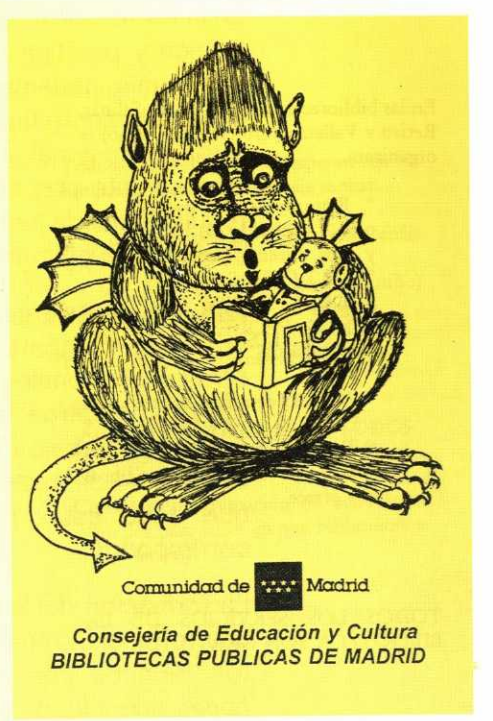
– En bibliotecas y museos creando espacios y actividades a partir de los recursos que ofrecen dichas instituciones culturales, adaptándolas a las posibilidades de los más pequeños.

– En ludotecas, haciéndose cargo de las actividades y juegos para los pequeños.

– En programas de animación infantil en parques urbanos, playas o en cualquier institución donde se desee crear un espacio para el juego, la fantasía y la creatividad de los más pequeños.

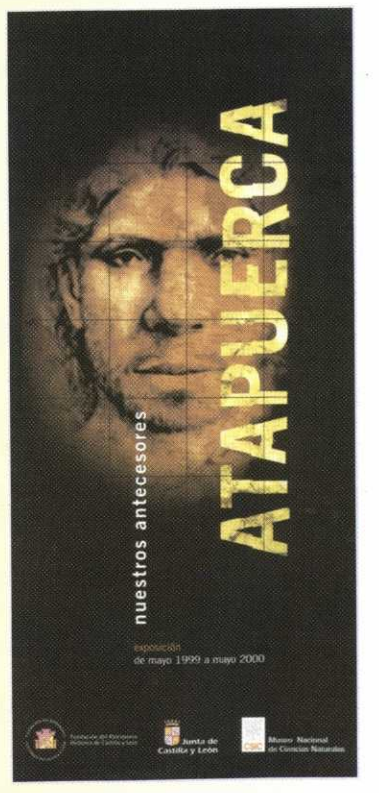
– En programas de Educación Ambiental, en granjas-escuelas, en talleres de naturaleza y en la iniciación al senderismo ecológico haciéndose cargo de los grupos de niños y niñas entre 3 y 6 años.

– En el campo de la sanidad en las consultas pediátricas, creando un ambiente adecuado y favorable para la intervención médica evitando el aburrimiento de la espera, la falta de información de las causas por las están allí, colaborando con los padres en que los niños adopten una actitud activa y colaboradora con el personal sanitario. En los hospitales infantiles proporcionando a los menores de 6 años un lugar de juego y relación con los otros niños. Un lugar donde el educador ayude a los niños a seguir sintiéndose niños en su totalidad y no solamente *enfermos*, a entender su enfermedad, las razones por las que se encuentran hospitalizados, a canalizar sus angustias, miedos y fantasías, ayudando a los padres junto a su hijo enfermo.



– En residencias y centros de vacaciones familiares, colaborando con las familias, haciéndose cargo de los grupos de niños más pequeños, creando talleres y actividades apropiadas.

– En programas destinados a la atención a la infancia en zonas rurales, casa de los niños de la comunidad de Madrid o bien otros programas en otras comunidades autónomas.



5.2. CONOCIMIENTOS QUE SUSTENTAN LA PROFESIÓN

Para desempeñar su profesión, el educador infantil debe tener una formación inicial que le prepare para intervenir adecuadamente con grupos de niños menores de 6 años de acuerdo con los avances y conocimientos actuales en el campo de la Educación Infantil. Cuando el educador o la educadora se incorpore a un puesto de trabajo determinado podrá complementar su formación inicial con otros conocimientos específicos propios del puesto de trabajo. En el caso de que un educador empiece a trabajar, por ejemplo en una granja-escuela, complementará su formación inicial con la adquisición de conocimientos, recursos y técnicas propias en este caso, de una granja-escuela –el trabajo del huerto, el cuidado de los animales que allí se encuentran, la creación de semilleros...–.

En la formación inicial, el educador infantil deberá adquirir una formación teórica y práctica que le permita ejercer su profesión con una cierta autonomía intelectual, es decir, se pretende que el educador no tenga necesariamente una relación de dependencia intelectual con respecto a otros profesionales en el ejercicio de su profesión sino que esté suficientemente preparado para tomar las decisiones que su profesión le requiere, pueda justificarlas y fundamentarlas, al mismo tiempo que esté dispuesto a mejorar y profundizar su formación.

Este planteamiento no es contradictorio con la necesidad de que el educador comparta su tarea con otros educadores y colabore con otros profesionales que frecuentemente intervienen en el ámbito educativo –maestros, psicólogos, asistentes sociales...– y constituya un equipo de trabajo dispuesto a tomar decisiones colectivamente. Ahora se trata de destacar un espacio profesional propio del educador para el que debe estar preparado para asumir la responsabilidad que le corresponde.

La formación del educador infantil se plantea, sin lugar a dudas, como una formación multidisciplinar y profesional, capaz de integrar conceptos teóricos con procedimientos de intervención, *saber* con *saber hacer*, adquiriendo a su vez una gran importancia la formación de la personalidad del educador. Los educadores deberán poseer sólidos conocimientos del campo de la Pedagogía y la Psicología Infantil, de los organismos administrativos que se ocupan de la infancia y de la protección social y jurídica de los más pequeños.

En la formación del educador será de vital importancia tanto la formación teórica como el aprendizaje de técnicas, recursos e instrumentos de intervención como las experiencias que favorezcan el desarrollo y la madurez personal.

Por todo ello, el educador infantil en su formación inicial logrará conocimientos de tipo *conceptual* sólidos acerca de:

– Los antecedentes pedagógicos de la Educación Infantil así como sus determinantes sociales.
– Las teorías del desarrollo infantil, tanto desde el punto de vista biológico como intelectual, emocional y social.
– Los avances metodológicos para realizar una intervención adecuada desde el punto de vista educativo.
– La legislación y directrices de diferentes organismos competentes en programas relacionados con la infancia.
– El alcance de la protección de los niños en nuestra sociedad.

Además deberá alcanzar conocimientos *instrumentales*:

– De *planificación*, para la participación en los documentos de planificación colectiva: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular,

la Programación General –anual– de Centro y elaboración de su Programación de Grupo.

– *De observación y de Evaluación*, de la intervención educativa, de la institución y de su contexto sociocultural, de los progresos de los niños a través de cuestionarios y registros de observación, entrevistas y encuestas.

– *De intervención en el grupo de niños* a través de las actividades de la vida diaria, de la dinámica de grupos de niños pequeños, de juegos y actividades de expresión y dramatización de la comunicación verbal y no verbal a través de la expresión oral, del gesto y la mirada.

– *De información* a los padres y a otros profesionales a través de partes de información diaria, de informes elaborados periódicamente sobre el comportamiento y la evolución de cada niño en el grupo y en el programa de trabajo, a través de entrevistas, de reuniones y folletos informativos.

Pero, además de esta formación inicial, el educador o educadora deberá mantener una actitud abierta de forma permanente hacia la formación continuada a lo largo de toda su vida profesional. Esto le permitirá ir actualizando sus conocimientos, contrastando su práctica con la de otros profesionales, reflexionando sobre su propia experiencia y trabajando en equipo para la mejora continua de su tarea profesional. Para ello existen abundantes ofertas formativas cuya información se obtendrá a través de revistas profesionales, Centros de Profesores y recursos (CPR), sindicatos, Movimientos de Renovación Pedagógica, además de por parte de la propia Administración educativa.

5.3. LA RELACIÓN EDUCATIVA

Estamos tratando el perfil del educador desde una óptica determinada en cuanto parte de una concepción de la educación, del educador y de las relaciones que establece con el niño que no es neutra.

Los niños, para crecer de una forma saludable, necesitan de sus educadores una actitud firme y tranquila, paciente y constante, acompañada de confianza y afecto que les dé seguridad; necesitan educadores adultos con los que poder identificarse. La profesión de educador es, por lo tanto, una profesión compleja pues además de requerir, para poder desempeñarla dignamente, unos conocimientos apropiados y unos instrumentos de trabajo, le va a exigir una personalidad determinada.

El educador o la educadora establece con el niño una relación diferente de la que el niño establece con sus padres o con otros adultos; el educador ofrece al niño nuevas experiencias en un contexto distinto al de la familia. Mientras el niño mantiene con su familia una relación muy estre-

RELACION EDUCATIVA

cha, cercana y exclusiva y con una gran carga emocional, con el educador se va a encontrar siempre en grupo, con otros niños, la relación no es exclusiva, es más distante y tiene menor carga emocional.

El hecho de que los niños puedan establecer una relación distinta con otros adultos que no son sus padres enriquece sus posibilidades y les permite actuar de una forma diferente. Esto explica los comportamientos tan distintos que pueden tener algunos niños cuando están en casa con sus padres o cuando están en un centro con un educador, por ejemplo en el momento de la comida, a la hora de dormir la siesta o en cualquier otro momento.

El niño construye con el educador una relación afectiva y significativa. Es afectiva porque debe lograr establecer sentimientos positivos. Cuando la relación es además estable y duradera los niños llegan a alcanzar vínculos afectivos con sus educadores, lo que les permite ir ampliando el campo de relaciones fuera de la propia familia de forma positiva. La relación es significativa en cuanto representa sentimientos significativos y diferenciados respecto a otros adultos.

El educador, además, debe ofrecer a los niños una relación de confianza. Esta relación de confianza tiene un doble sentido, por un lado es la confianza en el propio educador en cuanto éste le ofrece la seguridad de contar con él, como educador, para todo lo que el niño necesite. También en cuanto le ofrece una familiaridad en el trato y le debe dar al niño ánimo, aliento y vigor para crecer.

Los educadores encuentran múltiples ocasiones para relacionarse con los niños a través de los cuidados personales y de múltiples juegos y actividades que habrán previsto, en las que sea posible el contacto, las miradas, hablar y escuchar, actuar uno y luego el otro, expresar y entender las emociones..., en definitiva, provocar situaciones de comunicación e intercambio tanto a través del lenguaje verbal como a través de la expresión gestual. Sobre este conjunto de actividades, unas veces lúdicas, otras íntimas y otras de iniciación al aprendizaje, se irá construyendo la relación del educador con los niños.

La forma de hablar a los niños, de comunicarse con ellos, los modales para tratarlos estarán estudiados y seleccionados de forma que se correspondan coherentemente con los objetivos que el educador tiene previstos y no se dejan al libre albedrío de cada uno.

5.4. TAREAS Y FUNCIONES QUE DESEMPEÑA EL EDUCADOR

En la concepción de las tareas y funciones que debe realizar el educador ha habido una larga y costosa evolución que ha ido desde considerar simplemente que la función del educador era *guardar*, *ocupar*, *contener* o *entretener* a los niños sin otra finalidad que no dejarles a su libre albedrío por el riesgo que llevaba consigo, a entender que el educador es un profesional que interviene en el desarrollo del niño creando situaciones y experiencias que favorecen el progreso individual y colectivo.

Esta aproximación a la definición de educador lleva consigo admitir que el educador desempeña una tarea compleja que permite ser analizada desde tres perspectivas diferentes:

Tareas relacionadas con la atención directa al grupo de niños.
Tareas y funciones en relación con los padres de los niños.
Tareas en cuanto miembro de un equipo de trabajo.

En cuanto a las tareas relacionadas con la atención directa al grupo de niños, destacamos

– Organizar el ambiente en el que van a estar los niños.
Requiere, de acuerdo con las necesidades de los niños y la propia iniciativa del educador, disponer adecuadamente el mobiliario, la distribución del espacio, la decoración de las paredes y seleccionar los objetos y juguetes que van a estar al alcance de los niños o los que sólo se usarán con la intervención del educador.

Cuando el educador es capaz de proporcionar a los niños un medio adecuado, bien organizado, con materiales variados y seguros, no necesita intervenir continuamente. Los niños pueden interactuar solos observando y explorando objetos o jugando con otros niños mientras el educador permanece próximo y accesible a los niños, observando y conteniendo la situación, haciendo clara y patente su presencia de forma que sólo esto tranquiliza y da seguridad a los niños para poder concentrarse en sus juegos y en sus exploraciones.

También deberá transformar el espacio de acuerdo con las distintas situaciones que se presentan, prepararlo adecuadamente para el momento de la comida y adaptarlo para la hora de dormir la siesta de forma distinta, adecuarlo a los momentos de vigilia y de juego, modificarlo según las actividades que se realizan. El educador deberá implicar a los niños en estas tareas, tratando de que colaboren, ayudando a poner la mesa, a retirar los cajones con juguetes o a dejar la habitación recogida.

– Establecer las rutinas diarias. Mantener el orden de las actividades cada día de forma que se repitan un día tras otro para que los niños vayan siendo capaces de interiorizar la secuencia de las actividades, de prever lo que vendrá después, realizarlas de la misma forma, con los mismos ritos, les ayuda a autoestructurarse, a adquirir buenos hábitos, aprenden a esperar y les da seguridad.

– Atender las necesidades básicas de los niños. Comer, descansar, dormir, estar limpio, sentirse seguro..., son algunas de las necesidades básicas que el educador deberá atender en relación con cada uno de los niños. Atenderlas de forma individualizada, de acuerdo con los gustos personales de cada niño, sus ritmos y peculiaridades convirtiendo estas actividades en momentos significativos que le hacen crecer es una de las tareas que llevará más dedicación y tiempo al educador.

– Promover la autonomía y la confianza. Los niños deben crecer al tiempo que van ganando confianza en sí mismos. Los niños ganan confianza cuando se les permite explorar, investigar, relacionarse con los otros niños en un medio cálido, acogedor, donde hay establecida una normativa consistente, que les hace saber claramente los límites, cuando saben muy bien a qué atenerse, qué pueden esperar de los adultos y qué esperan los adultos de ellos y cuándo están claras las reglas de convivencia.

Los niños ganan autonomía cuando tienen ocasiones de elegir, de optar, de participar en las decisiones que les afectan, cuando los errores cometidos no se convierten en una amenaza sino en la base de otras experiencias y otros aprendizajes.

– Iniciar determinados aprendizajes. Ésta es la función que tradicionalmente se ha atribuido a los educadores por extensión de la función asignada a la escuela y el traslado de las funciones propias de la escolaridad obligatoria a otras etapas de la educación.

Enseñar el uso de determinados instrumentos como pueden ser el pincel, las tijeras, la barra de cera, las pinturas o el lápiz, la enseñanza de algunas técnicas: el collage, la pintura de dedos...; la utilización de algunos materiales: barro, plastilina...; completar o mejorar algunos conceptos: el nombre de los colores, los animales domésticos o los salvajes..., son algunos ejemplos de este grupo de tareas.

– Enseñar juegos, cuentos y canciones de folclore infantil. Transmitir al grupo de niños juegos y canciones que son patrimonio de la cultura infantil y que van pasando de generación en generación por tradición oral. Una vez aprendidos, los niños podrán jugar a cantar solos, entre ellos, o requerir al educador para hacerlo juntos.

Según crecen los niños, también se irán incorporando al grupo los cuentos, empezando por los más sencillos, los más cortos, los que sean capaz de escuchar y despertar su interés. El educador, sobre todo, contará –mejor que leer– los cuentos, después los niños podrán intervenir, haciendo movimientos al mismo tiempo, adivinando lo que viene después, preguntando, transformando...

– ***Incorporar nuevas actividades, nuevas experiencias, crear nuevos intereses.*** Enriquecer las experiencias de los niños con la participación en nuevas actividades, por ejemplo cocinando platos sencillos, realizando los paseos habituales incluyendo nuevas observaciones, incorporando nuevos materiales y nuevos objetos para la manipulación, favoreciendo su curiosidad, respondiendo a sus preguntas, interesándose por sus cosas.

– ***Crear situaciones de comunicación y de intercambio.*** Favorecemos las situaciones de comunicación e intercambio cuando hablamos con los niños, cuando utilizamos el lenguaje gestual, en el intercambio de miradas, cuando sabemos interpretar sus deseos, sus necesidades... Se trata de favorecer la comunicación entre el niño y el educador, entre el niño y los otros niños.

– ***Ayudar y orientar*** al niño en las diferentes situaciones que le permiten crecer y desarrollarse.

Ejercicio

13. Haz un cuadro con las tareas que debe desarrollar un educador y a ti te resultan más sencillas y con las que tu encuentras más dificultades.

En cuanto a las tareas y funciones en relación con los padres de los niños

Éste es otro aspecto más en el que se ha modificado sustancialmente la función del educador.

Cuando las tareas del educador con los niños se limitaban a cuidarlos o, todo lo más, ocuparlos o entretenerlos, la relación con los padres podía limitarse a las relaciones de cortesía en los momentos de dejar y recoger a los niños al mismo tiempo que se informaban sobre cómo había ido la estancia de los niños y sus posibles incidencias. Cuando el educador pretende tener una función más amplia y completa con una perspectiva claramente educativa, independientemente del contexto o de la duración de la relación, resulta inevitable que exista y se desarrolle una relación entre los padres y el educador que facilite a todos el aprovechamiento al máximo de ese nuevo contexto. Vamos a analizar algunas razones que justifican unas relaciones estables entre padres y educador.

El educador necesita *comprender el espacio vital del niño* a través de datos que harán referencia a la historia personal, las necesidades concretas y el nivel de desarrollo de cada niño así como las características, hábitos, valores..., del grupo familiar, de forma que permita al educador hacer una intervención más precisa de acuerdo con las necesidades de cada niño.

Igualmente el educador *informará a los padres acerca de los logros y progresos que observa en el niño* así como los rasgos más importantes en las relaciones con los otros niños o con el mismo educador, sus preferencias en cuanto a juegos y actividades..., de forma que los padres puedan también completar las ideas que tienen sobre su hijo a partir del conocimiento de cómo es y cómo se comporta en un medio distinto al que los padres están habituados a conocerle.

También el educador deberá hacer partícipes a los padres de sus propósitos con respecto al niño –*objetivos pedagógicos* que pretende lograr, estrategias que va a utilizar...– de forma que los padres puedan intervenir en ellos. Algunos objetivos sólo se podrán lograr con la intervención de los padres y estableciendo marcos de colaboración. Además, así cobrarán sentido para los padres algunas propuestas educativas que con frecuencia les resultan inexplicables.

En definitiva, la familia debe encontrar en los educadores, interlocutores válidos con los que compartir sus preocupaciones relacionadas con la educación de sus hijos y poder hablar de las dificultades y problemas que vayan surgiendo. El educador que está atento y escucha las necesidades familiares, pondrá en marcha diferentes recursos para colaborar en la mejora de las pautas de crianza familiares.

Ejercicio

14. Resume las razones por las que deben existir relaciones de colaboración entre padres y educadores.

Tareas en cuanto miembro de un equipo de trabajo

El planteamiento actual sobre la función del educador, requiere que éste se encuentre inmerso en un equipo de trabajo que le apoya en el ejercicio de su profesión.

A través de este grupo de trabajo el educador participa del proyecto global del centro. Es decir, se trata de que el educador cuente con un medio que le apoye y estimule a mejorar en el ejercicio de sus responsabilidades.

A veces la experiencia de algunos profesionales no es satisfactoria con respecto al trabajo en grupo; esto suele ocurrir porqué aunque está

generalmente aceptada la necesidad de trabajar en grupo, con frecuencia no se han tenido en cuenta los requisitos necesarios para que dicho trabajo sea realmente eficaz y cumpla las expectativas de los profesionales que lo integran.

Cuando el educador forma parte de un grupo de trabajo se le facilita la identidad profesional en cuanto le permite el conocimiento de otros educadores y otros profesionales, sus características, sus semejanzas y diferencias, teniendo ocasión de valorarlos y respetarlos.

El grupo de trabajo ayuda a aceptar a los otros, a valorar y aceptar distintas aportaciones; enriquece a la persona en cuanto amplía conocimientos, le exige argumentar sus propias convicciones y favorece el aprendizaje. La comunicación y el intercambio con los otros aporta y canaliza la información, haciendo más significativas las experiencias y permitiendo alcanzar una mayor seguridad profesional.

Las actividades que puede desempeñar un grupo de trabajo pueden ser de intercambios de experiencias, de estudio, de formación permanente y supervisión.

Exigencias del trabajo en grupo. Para que el trabajo en grupo sea posible, debe haber una implicación personal de cada uno de los integrantes, aportando sus ideas sobre el tema, argumentando sus aportaciones con el fin de que se puedan intercambiar los puntos de vista y el grupo se vea con posibilidad de elegir sobre las diferentes posturas expuestas. Éstos son algunos de los requisitos necesarios para el buen funcionamiento de un grupo de trabajo:

– Esfuerzo colectivo para ir logrando paulatinamente los objetivos previstos. La primera tarea que tendrá que realizar el grupo es definir el proyecto que concrete sus intenciones.

– Esfuerzo personal de cada uno de los integrantes del grupo. El grupo se nutre de las aportaciones de cada uno de sus miembros por lo que resultará imprescindible documentarse, realizar las tareas encomendadas, cumplir los acuerdos, respetar los plazos de tiempo, preparar las reuniones...

– Participación activa, compromiso de cada uno de sus miembros. Aunque a veces es más cómodo y más fácil callarse que intervenir. Lo importante de un grupo es *comunicarse*, *intercambiar* las diferentes opiniones que tiene cada uno. Cuando en un grupo alguno de sus miembros se reserva la opinión y no se presta a comunicarla y contrastarla con sus compañeros está impidiendo que el grupo se articule en torno a las diferentes formas de pensar y de actuar de cada uno.

– Autodisciplina en cuanto que cada uno debe centrarse en la tarea superando tensiones y cuestiones de tipo personal.

– Capacidad de escucha de cada uno de los miembros de forma que cada uno se esfuerce en entender lo que realmente ha dicho el otro evitando el etiquetaje de las personas que da lugar a que sólo se escuche a los que tienen un cierto prestigio o bien a las respuestas estereotipadas.

Ejercicio

15. Seguro que a lo largo de tu vida has tenido diferentes experiencias de trabajo en grupo. Analiza los motivos por los que crees que los grupos de trabajo no llegan a cumplir todos sus objetivos.

5.5. ÉTICA PROFESIONAL

Cuando se habla de ética profesional, normalmente se piensa en profesiones como la de médico que puede ir acompañada de la necesidad de utilizar prácticas de riesgo para la vida o bien porque una mala actuación profesional pone en juego algo indiscutiblemente valioso para todos como es la salud. Sin embargo, todas las profesiones plantean problemas éticos aunque no todas lo hagan en la misma medida. Los problemas éticos aumentan cuando en la actividad profesional se trata con personas y, como es el caso del educador infantil, con familias y niños que, por su edad o por sus circunstancias, están en situación especialmente débil.

Los profesionales de la educación, en general, no se han caracterizado por haber estado especialmente afectados por problemas de carácter ético. La reivindicación más conocida, en este terreno, ha sido la de la libertad de cátedra. Sin embargo, la generalización de la educación como derecho a la totalidad de la población ha dado lugar a que participen de ella grupos sociales que habitualmente se mantenían al margen, creándose dentro de los centros educativos situaciones nuevas y conflictos para los que, con frecuencia, los profesionales no tenían antecedentes. Además, las transformaciones recientes de la sociedad española, fruto de la incorporación de los valores democráticos, así como el reconocimiento del niño como sujeto de derechos sociales, hacen que se planteen unas exigencias en el terreno de la educación en el que resulta imprescindible contar con un marco de ética profesional que sirva de referente cuando los educadores deben tomar decisiones en el que aparentemente puede haber intereses contrapuestos.

La ética profesional hace referencia al conjunto de principios y normas morales que regulan la actividad profesional.

Al abordar este tema pretendemos que el educador reflexione sobre los valores morales de la conducta profesional, de forma que llegue a obrar, a comportarse, por convicción, de acuerdo con una elaboración propia de principios y valores. Es necesario destacar la relación entre ética profesio-

nal y perfil profesional de forma que, en principio, una conducta es moralmente correcta cuando corresponde al perfil de la profesión ejercida.

Se abordan diferentes aspectos de ética profesional a partir del reconocimiento de una serie de principios que conllevan una serie de obligaciones y prohibiciones en el comportamiento profesional del educador.

Principio de respeto a la persona y de protección de los derechos humanos. Este principio lleva consigo la prohibición de realizar prácticas que atenten contra la integridad física o psíquica de los niños y consecuentemente el deber de informar de las prácticas que vayan contra este principio y se tenga conocimiento de ellas en el ejercicio de su profesión. Requiere, además, el reconocimiento de los derechos de los niños aún al margen de su familia; la obligación de respetar la conciencia moral y religiosa de los niños y de sus familias; la prohibición de discriminar en la prestación de servicios por razones de nacimiento, sexo, raza, credo...; la obligación de ser cuidadosos y no utilizar términos peyorativos o *etiquetas* al hablar de los niños o de sus familias y especialmente en la elaboración de informes escritos; la obligación de hacer uso estrictamente profesional de los datos del niño, su familia y las circunstancias que atenten a su intimidad.

Principio de responsabilidad. En cuanto al deber de responder, de rendir cuentas por sus actuaciones u omisiones profesionales. Este deber puede estar ejercido por una persona jerárquicamente superior, por un grupo de trabajo o por la familia del niño.

Principio del interés superior del niño. Este principio viene recogido de la Convención de los Derechos del Niño. Cuando hay conflictos de intereses el educador infantil está obligado a mantener el interés del niño como interés superior.

Principio de independencia. El educador ejerce su profesión a partir de una autonomía profesional –no organizativa– consecuencia de su esfuerzo personal e intelectual por adquirir los conocimientos y habilidades que fundamentan su profesión y que están socialmente reconocidos y sancionados, en este caso en el título profesional. Es decir, debe tener capacidad de decidir el contenido técnico de su profesión de acuerdo con sus conocimientos y convicciones profesionales. Este principio tiene relación con el principio de libertad de cátedra reconocido en la Constitución española para los profesores de niveles superiores, pero la fundamentación es prácticamente la misma. Ningún profesional puede ser obligado a obrar en contra de los principios, métodos y recursos por los que él haya optado profesionalmente.

Principio de lealtad. Este principio lleva consigo dos perspectivas diferentes: la lealtad al centro o la institución en la que se trabaja con los límites del conjunto de los principios éticos; obligación de cooperar activamente en la consecución de sus fines –lo que en muchas ocasiones puede

llevar a los educadores a vivir situaciones conflictivas, por ejemplo, cuando el centro se hace cargo de casos o situaciones para los que no tiene medios adecuados–. La otra perspectiva es la lealtad interprofesional, con la obligación de respetar a sus compañeros en sus opciones profesionales –escuelas, métodos...– y el respeto hacia otras profesiones, especialmente con las que trabaje más frecuentemente.

Principio de honestidad y sinceridad. Obligación de facilitar a la familia información sobre el programa educativo que se va a llevar a cabo, sus objetivos y métodos, su alcance y posibilidades; prohibición de crear falsas expectativas; obligación de elaborar informes de los niños, claros, precisos e inteligibles para su destinatario, expresando su alcance y limitaciones.

Principio de competencia profesional. Se trata, en primer lugar, de tener una buena preparación profesional, poseer competencia profesional. Este principio lleva necesariamente a la formación permanente como una exigencia ética. El educador, como profesional, debe estar al día de los avances y desarrollos de su profesión, forma parte de su trabajo el esfuerzo continuado de actualización profesional.

Principio de interdisciplinariedad. Se expresa así la necesidad de cooperar con otros profesionales, conociendo sus diferentes campos y respetándolos. A veces el educador deberá solicitar la intervención de otros profesional –p. ej., un psicólogo, un logopeda, un trabajador social– que complemente su actividad.

Recuerda

Los educadores para ser buenos profesionales necesitan identificarse con su perfil profesional.

El educador debe tener una serie de conocimientos básicos que fundamentan su trabajo y le permiten actuar con criterios y autonomía propia y no en dependencia de otros profesionales.

Los educadores realizan funciones y tareas que hacen referencia a tres ámbitos diferentes: el grupo de niños, los padres, el grupo de trabajo.

Todos los profesionales en el ejercicio de su profesión adquieren unas responsabilidades que pueden ser exigidas jurídicamente y que por lo tanto deben conocer.

5.6. CUALIDADES PERSONALES DEL EDUCADOR

Al empezar esta Unidad decíamos que el educador nace y se hace; con ello pretendíamos subrayar que el educador debe tener una determinada personalidad, unas cualidades que, si bien es cierto que pueden ser

naturales, debe cultivar y desarrollar. Al mismo tiempo debe adquirir unos conocimientos, unas habilidades e instrumentos de trabajo apropiados, es decir, una formación psicopedagógica básica que le permita un comportamiento profesional autónomo y competente.

No es exclusivo de la profesión del educador tener que contar con unas cualidades personales apropiadas, esto también afecta a otras profesiones. En el caso del educador está particularmente justificado por ser una profesión que conlleva una situación de relación y comunicación intensa y constante con niños pequeños, en que la estabilidad emocional, el dominio de sí mismo y la firmeza van a ser elementos imprescindibles para una intervención educativa adecuada. Igualmente para la relación y comunicación con las familias deberá contar con sensibilidad, discreción y madurez personal –lo cual no está reñido con ser una persona joven–.

Si el educador infantil cuenta con una madurez personal, además de profesional, el ejercicio de su profesión le hará desarrollarse, a su vez, personal y profesionalmente.

Cualidades que favorecen una relación adecuada con los niños:

- Estabilidad emocional.
- Seguridad en sí mismo, firmeza, autoestima.
- Paciencia.
- Alegres, capaces de disfrutar con pequeñas cosas.
- Consistentes cuando tienen que establecer límites a las actuaciones de los pequeños.
- Sensibilidad.
- Espontaneidad.
- Expresivos, con capacidad para la comunicación verbal y no verbal.
- Observadores.
- Capacidad para conocer a cada niño individualmente.

Cualidades que favorecen la relación con los padres:

- Sentido y límite de la responsabilidad.
- Empatía o capacidad de entender el punto de vista de los padres.
- Respeto a la intimidad personal y familiar.
- Capacidad de escucha.

Cualidades que favorecen la relación con otros educadores y otros profesionales:

- Capacidad para aceptar y formular críticas.
- Disposición para el trabajo en equipo.

- Solidaridad.
- Capacidad para entender el punto de vista de los otros.
- Voluntad y autodisciplina para cumplir y colaborar en las tareas encomendadas.

Cualidades, valores e intereses relacionados con la Educación Infantil:

- Apertura hacia situaciones e ideas nuevas, estar dispuesto a seguir aprendiendo.
- Interés por la infancia.
- Tolerancia ante el status que ocupa socialmente su profesión y la Educación Infantil.
- Aceptación de que no hay una respuesta única para la Educación Infantil, de que se trata de un problema complejo y requiere soluciones múltiples de acuerdo con los contextos sociales diferentes.
- Creatividad para entender problemas nuevos y buscar soluciones originales.
- Valorar los progresos de la Educación Infantil y confiar en que es posible seguir progresando.

Recuerda

Para el ejercicio de la profesión de educador infantil tan importante es tener una formación psicopedagógica básica como desarrollar unas actitudes coherentes con las funciones que se deben desarrollar.

Las actitudes se desarrollan a partir de determinadas cualidades que se pueden tener de forma natural pero que se pueden potenciar y fomentar.

El campo profesional del educador está relacionado con la posibilidad de colaboración con las familias en la educación de los más pequeños. Por lo tanto, los educadores y educadoras infantiles podrán intervenir donde se encuentran niños menores de 6 años tanto por razones personales como familiares.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

1. Positivación: aplicación de los derechos humanos a la legislación de cada país y a las garantías para que sean respetados.

   Extensión: ampliación del reconocimiento de derechos a todas las facetas del ser humano, incluyendo las socioeconómicas.
   Internacionalización: ampliación a todos los países del reconocimiento de los derechos humanos.

3. La Convención tiene más fuerza, es un tratado multilateral que obliga a ser cumplido en los países que lo firman, modificando su propio sistema jurídico.

4. Principios de la Convención:
   - Interés superior del niño.
   - Protección a la familia.
   - Protección especial a los niños.

5. Patria potestad: responsabilidad de los padres y sus obligaciones. La ejercen conjuntamente el padre y la madre. Sólo se extingue por muerte, emancipación, adopción o sentencia judicial.

6. Cuando el menor es víctima de un delito el Código Penal prevé el aumento de la pena en tipos específicos de delito.

7. Mayoría de edad penal: los 18 años.

8. Los juzgados competentes son los Juzgados de Menores.

9. Edad mínima 16 años. Cualquier puesto, salvo los nocivos, horas extraordinarias, nocturnos.

10. Desamparo: no se cumplen los deberes de protección.

    Tutela automática: la entidad pública asume el papel de los padres.
    Acogimiento familiar: situación provisional en una familia que no es la propia.
    Adopción: sustitución de la familia natural por otra, se sustituye la patria potestad.

11. Requisitos para adoptar: ser mayor de 25 años, tener al menos 14 años de diferencia de edad entre el adoptante y el adoptado, tratarse de un menor no emancipado, no haber tenido parentesco cercano.

12. Con los padres adoptivos se establecen unos nuevos vínculos familiares, se sustituye la patria potestad.

14. Razones para colaborar con los padres:
    - Comprender el espacio vital del niño.
    - Informar a los padres sobre los progresos del niño.
    - Comunicar los objetivos pedagógicos que pretenden la escuela y el educador.

Prueba de Autoevaluación

1. ¿Qué entendemos por *proceso de internacionalización* de los derechos humanos? Señala algunos datos históricos relevantes en ese proceso.
2. Explica la diferencia entre los llamados *derechos individuales* (o civiles), los *derechos políticos* y los *derechos económico-sociales*.
3. ¿Qué aporta la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 en relación con las anteriores declaraciones de 1924 y 1959?
4. ¿Cuáles son los derechos y las obligaciones que comprende la patria potestad?
5. Si tres muchachos de 17, 14 y 11 años, respectivamente, son sorprendidos robando en una casa, ¿cuál será la actuación de las autoridades respecto a ellos, de acuerdo con el Derecho Penal español?
6. ¿Cuáles son las dos leyes principales que desarrollan el artículo 27 de la Constitución española y de qué trata cada una?
7. Enumera los elementos que configuran la profesión de educador.
8. Señala las características fundamentales de la relación educativa.
9. El educador infantil puede desempeñar tareas y funciones de diferente índole. Clasifícalas y haz un esquema con las más importantes.
10. Enumera los principios que debe tener presente el educador infantil en relación con su ética profesional.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 4

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA - 11751
R. 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autora:
Paloma Sainz de Vicuña

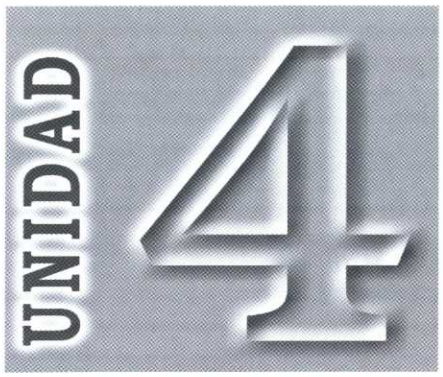
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA 7

2. ASPECTOS BÁSICOS DE ORDENACIÓN DE LA ETAPA 11

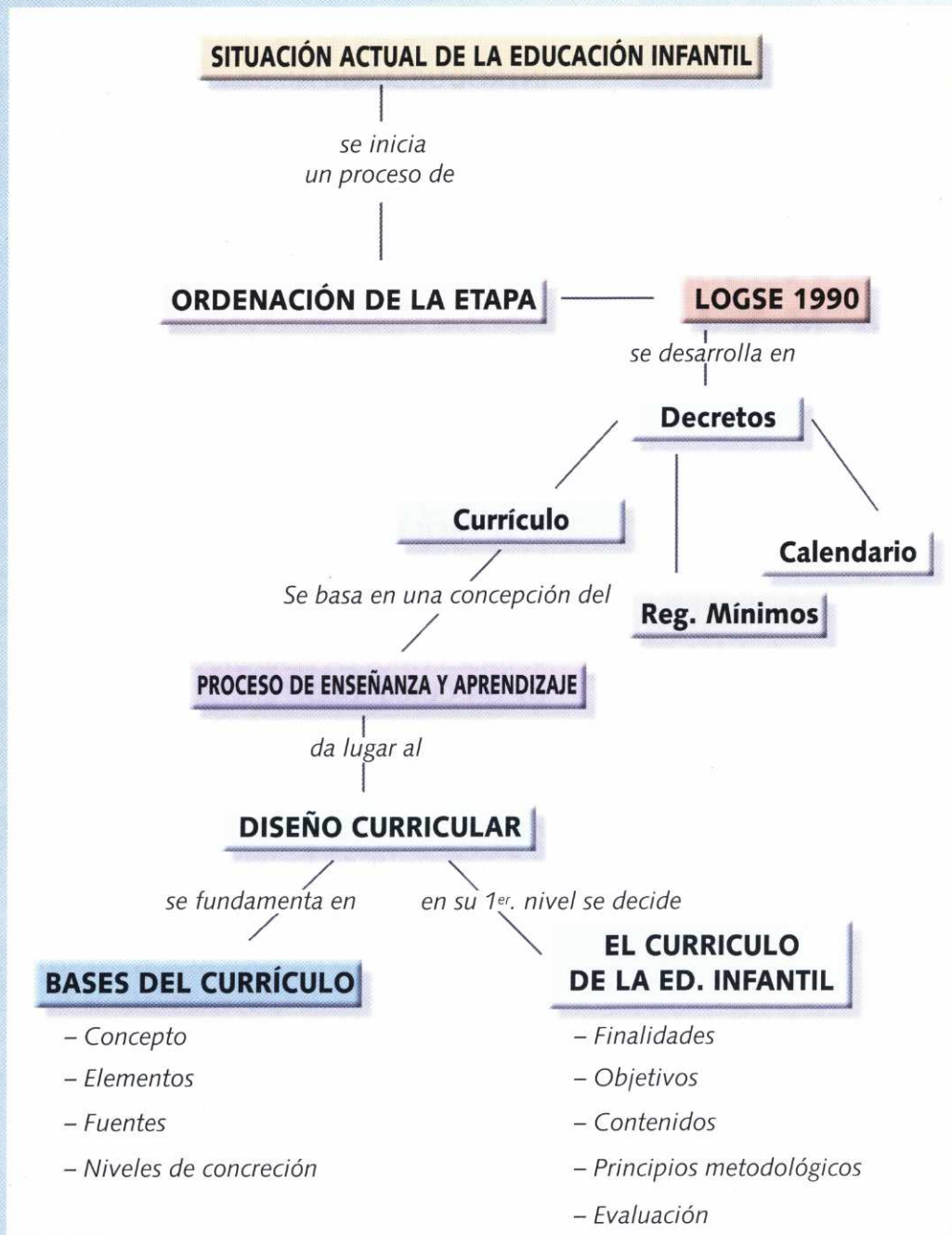
3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 15

4. BASES PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO 23
4.1. Qué es un currículo 23
4.2. Elementos del currículo 24
4.3. Fuentes del currículo 25
4.4. Currículo abierto 27
4.5. Los niveles de concreción del currículo 28

5. EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL ... 33
5.1. Finalidades de la Educación Infantil 33
5.2. Objetivos generales 34
5.3. Los contenidos 38
5.4. Principios metodológicos 41
5.5. La evaluación 45

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 48

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 51


SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL
se inicia un proceso de
ORDENACIÓN DE LA ETAPA
LOGSE 1990
se desarrolla en
Decretos
Currículo
Calendario
Reg. Mínimos
Se basa en una concepción del
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
da lugar al
DISEÑO CURRICULAR
se fundamenta en
en su 1er. nivel se decide
BASES DEL CURRÍCULO
– Concepto
– Elementos
– Fuentes
– Niveles de concreción
EL CURRICULO DE LA ED. INFANTIL
– Finalidades
– Objetivos
– Contenidos
– Principios metodológicos
– Evaluación

Introducción

Esta Unidad de Trabajo se propone situar al educador ante una parcela importante de su campo profesional, la que se realiza desde la educación formal.

La atención educativa, desde la escuela infantil, a los niños y niñas menores de 6 años, es en nuestra sociedad un hecho, necesario en unos casos, discutible en otros, pero con una importancia cada vez mayor. Ello ha dado como resultado un reciente esfuerzo por dotar a esta educación, a la que se realiza en centros educativos de forma estable y continuada, de todo un conjunto de ideas organizadas para conseguir una finalidad: el mejor desarrollo de los niños y niñas.

La Educación Infantil, de historia reciente en nuestro país, se concibe ahora como la primera etapa del sistema educativo, con finalidades y características específicas, peculiares, propias.

Esta Unidad expondrá la situación actual de esta etapa en España. También se analizarán los aspectos que han sido regulados legalmente, así como lo que queda por hacer para conseguir el objetivo de proporcionar a todos aquellos niños y niñas que lo precisen una plaza de calidad en una escuela infantil.

Pero ¿qué es la Educación Infantil? Se aborda un conjunto de reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, recogiendo las aportaciones esenciales, como marco para entender la intervención educativa en esta etapa. Se intenta definir sus rasgos más característicos, para acercarse al conocimiento más exacto de lo que supone este modelo educativo.

Antes de analizar el currículo de la etapa, se plantea un apartado previo para aproximarse a la comprensión de lo que constituye un currículo educativo, aplicable a cualquier etapa. Se explicará qué es un currículo, cuál es su utilidad, sus finalidades, cuáles son las bases de todo currículo y cómo pueden ser sus características. Estas ideas son generales para todos los *currícula* de las distintas etapas en la Reforma que vive nuestro país.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Conocer la situación actual y de la etapa de Educación Infantil en España.**
- **Familiarizarse con el desarrollo legal de la Educación Infantil.**
- **Identificar los mecanismos principales del proceso de enseñanza y aprendizaje.**
- **Comprender los principios pedagógicos que fundamentan la intervención educativa en esta etapa.**
- **Comprender la utilidad de un currículo educativo y familiarizarse con los principales conceptos curriculares.**
- **Analizar el currículo de Educación Infantil, identificando sus distintos componentes.**

A continuación, se aborda el currículo de la Educación Infantil, que es lo que define el tipo de enseñanza y el tipo de aprendizaje que se pretende conseguir en esta etapa educativa.

Un conocimiento del currículo de Educación Infantil es esencial para un educador o educadora. No sólo porque uno de sus ámbitos profesionales puede ser una escuela infantil, dirigida y orientada por el currículo, sino también porque algunas de las ideas expuestas son de aplicación en otros ámbitos de trabajo, en otras situaciones, no tan formales como el ámbito escolar, pero sí de gran incidencia en la vida del niño y cuya orientación pedagógica, dirigida a potenciar todas las capacidades de los niños, debe partir de principios similares.

1 Situación actual de la Educación en España

Hay en nuestro país actualmente distintos tipos de centros, que acogen a niños y niñas de múltiples combinaciones de edad: 0 a 6 años, 0 a 3 años, 0 a 4 años, 4 a 6 años, 3 a 6 años, etc... Todo ello es producto de una historia reciente, en donde estas edades no han sido consideradas en el sistema educativo, y han proliferado distintos centros, dependiendo de entidades diversas, como Ministerio de Trabajo, de Cultura, de Educación, de otras administraciones como Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, de entidades religiosas o de interés social, cooperativas, titulares privados, etc.

Incluso socialmente, existen importantes interrogantes sobre el tipo de servicio más apropiado para la infancia, el carácter que han de tener estos centros, si es conveniente o no que los niños y niñas pequeños salgan del ambiente familiar, cuándo esto es más adecuado, qué horario les conviene, y otros aspectos que resultan polémicos todavía hoy.

Ya hemos visto en la primera Unidad de Trabajo de este Módulo cómo la atención a los niños menores de 6 años, en nuestra historia, ha venido ligada al proceso de industrialización y a la incorporación de la mujer al mundo laboral. Ello creó la necesidad de establecer lugares donde poder *depositar* a los niños durante las horas de trabajo de la madre.

La sociedad tradicional, mayoritariamente rural, ofrecía a los niños atención continua con sus mayores, contacto directo con la naturaleza, con amplios espacios en los que los niños y niñas podían desarrollarse con autonomía, insertos en la vida de su comunidad, con una participación temprana en las tareas cotidianas de los adultos.

Esa sociedad se ha ido transformando en otra muy distinta, cuya población infantil se encuentra principalmente ubicada en las ciudades, en viviendas de reducidas dimensiones, con una pequeña célula familiar (padres e hijos únicamente), en espacios poco adecuados para desplazarse autónomamente, y con dificultades para relacionarse directamente con los demás niños y adultos que le rodean.

Paralelamente a esta transformación social aparecen las primeras *guarderías*, con un carácter exclusivamente asistencial.

¿Qué significa *asistencial*?

Significa que es una institución que nace para *asistir* a las familias en su necesidad de dejar a los niños en algún lugar seguro para ellos. También significa que hay que *asistir* a los niños en sus principales necesidades,

las físicas, durante el horario laboral de la madre. La institución nace como un *mal menor*, considerando que la *pobre madre* no puede realizar su principal misión ya que tiene que salir fuera a trabajar para mantener a la familia.

Esta concepción asistencial de la atención a estas edades ha dado como resultado una ausencia casi total de regulación de las características de estos centros. Ningún límite de horario para los niños, ni de número adecuado en cada grupo, ni de titulación de los educadores. Los espacios eran de lo más variado, pisos, bajos comerciales, locales en las empresas...

En los años setenta empezaron a regularse las llamadas *guarderías infantiles* por parte del Ministerio de Trabajo. También en esa década aparecieron los primeros programas educativos para la etapa Preescolar, desde los 2 hasta los 6 años.

Paralelamente al proceso de expansión de las guarderías, en el propio sistema educativo, se iban introduciendo las clases de Preescolar para niños y niñas de 5 años, y después, de los de cuatro. La Ley General de Educación, de 1970, estableció una etapa de *Educación Preescolar* con dos ciclos, el primero de niños de 2 y 3 años (jardín de infancia) el segundo para los 4 y 5 años (párvulos). Tan sólo se extendió en la práctica este segundo ciclo y fueron convirtiéndose en unas clases preparatorias de la EGB. El carácter *instructivo,* por lo tanto, era el predominante.

¿Qué significa *instructivo*?

Significa que su finalidad era, prioritariamente, alcanzar objetivos instrumentales, que se centraron en aprender a leer y escribir, y aprender los rudimentos del cálculo. Los niños iban a la escuela a aprender estos instrumentos, que le situarían con ventaja ante otros alumnos que no podían asistir, y entraban con un camino ya recorrido, frente a las exigencias de la EGB.

Ejercicio

1. Elabora un pequeño esquema comparativo entre el carácter asistencial y el instructivo.

El segundo ciclo de la Educación Preescolar, establecida por la Ley General de Educación de 1970, ha experimentado una expansión ininterrumpida, hasta alcanzar unas tasas actuales muy altas. Aunque se trata de una educación no obligatoria ni gratuita, están escolarizados en España la práctica totalidad de los niños de 4 y 5 años.

Durante la década de los años setenta y a partir de ahí, en los años posteriores, ha habido una importante evolución en la sensibilidad social y en los profesionales de la educación con respecto a esta etapa.

Por un lado, el conocimiento sobre el desarrollo evolutivo del niño y sus procesos de aprendizaje ha mejorado considerablemente. Avances científicos importantes son los relacionados con el campo de la Psicología y Pedagogía, aunque es preciso citar los propios de la Medicina, Neurología, Sociología, Lingüística, etc. Todo ello ha influido en reconocer la importancia del desarrollo en estas primeras edades y la necesidad de ofrecer al niño el ambiente y las experiencias que potencien sus capacidades.

Desde las guarderías surgieron, ya en los setenta, las primeras *Coordinadoras de guarderías* formadas por educadores de estos centros, con la colaboración de padres y otras entidades, que promovían un nuevo concepto de institución para la infancia: *La Escuela Infantil*. Sus objetivos eran la sensibilización social sobre las necesidades educativas de la infancia y la exigencia a la Administración sobre su responsabilidad en la regulación de esta etapa.

La responsabilidad sobre aquellas primeras guarderías, como las pertenecientes al INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social), fueron transferidas a las Comunidades Autónomas, que han ido creando con ellas y con otras de nueva creación las diferentes redes públicas de escuelas infantiles. Por otro lado, algunos Ayuntamientos democráticos (a partir de 1978) fueron creando Patronatos Municipales en los que agrupaban a las escuelas infantiles de su localidad, muchas de ellas cooperativas de educadores o de padres.

Además, el profesorado de *Preescolar*, insatisfecho del carácter eminentemente instructivo de estas aulas, iba introduciendo en su práctica interesantes modificaciones para atender a todas las necesidades y desarrollar todas las capacidades de los niños. Todo ello, con muchas dificultades por la presión del profesorado de la etapa siguiente, deseosos de recibir a los niños ya *preparados* en lecto-escritura, e igualmente presiones de los padres, inquietos por las exigencias posteriores en la EGB.

Estos dos colectivos de profesionales, los educadores de *guarderías* y los profesores de *Preescolar*, organizados a través de los distintos movimientos renovadores y asociaciones educativas que surgieron en nuestro país desde mediados de los setenta y en la década de los ochenta, hicieron posible un paso fundamental, la inclusión de la etapa de Educación Infantil en nuestro sistema educativo, con un modelo educativo-formativo que superara los modelos anteriores, el asistencial y el instructivo.

Esta nueva orientación de la etapa, que ha quedado definida en la LOGSE, pretende recoger lo que de positivo tiene la historia anterior, dotándola de una coherencia interna y de una finalidad formativa. No se trata de negar la función social de un centro de Educación Infantil, ni su impor-

tancia con respecto a las necesidades físicas de los niños y niñas. Pero el eje que estructura este modelo es el niño o la niña y sus necesidades, todas ellas, físicas, afectivas, intelectuales y sociales.

Tampoco se trata de negar la importancia de una buena preparación para la etapa de Educación Primaria, pero no limitándola a los aprendizajes instrumentales, sino a un desarrollo de todas sus capacidades, entendiendo que la escuela de los mayores no se justifica sólo por el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino por aprender a ser persona, creativa, solidaria y con capacidad de aprender por sí misma.

En nuestro país todavía hay una demanda importante por cubrir en esta etapa. Las Administraciones educativas están escolarizando progresivamente a los niños y niñas de tres años, pero la tasa de escolarización en esta edad no se ha completado todavía, en la fecha, de publicación de este material.

Recuerda

Distintos tipos de centros, de denominaciones, de dependencia, de edades que atienden, configuran todavía la realidad de la atención a la infancia en nuestro país.

La sociedad tradicional ha dado paso a las nuevas necesidades actuales derivadas del proceso de industrialización y urbanización.

Modelo asistencial en las guarderías, centrado en las necesidades laborales de la madre y cuidados físicos de los niños.

Modelo instructivo en el Preescolar, preparatorio en lectura, escritura y cálculo.

Se propone un modelo educativo-formativo, la Educación Infantil, superador de las deficiencias de los anteriores, que dé una coherencia y unidad a esta etapa.

2 Aspectos básicos de ordenación de la etapa

El Ministerio de Educación, al plantearse la Reforma del Sistema Educativo, incluye por vez primera la etapa de Educación Infantil como la primera del sistema, con objetivos y características propias para los niños y niñas desde los primeros meses hasta los 6 años.

...el objetivo de los centros educativos donde los niños acuden antes de su escolarización obligatoria, no es ya el de custodiar a los niños. El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de la decisiva importancia de la Educación Infantil y estima, además, que los esfuerzos en estas edades constituyen una clara apuesta por la mejora de la calidad del sistema educativo y por una auténtica igualdad de oportunidades... (Libro Blanco para la Reforma, MEC, 1986).

Se establecen en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 3 de Octubre de 1990), un conjunto de medidas referidas a esta etapa, que vamos a detallar:

– La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo y abarca desde los primeros meses de vida hasta los 6 años. Es un nivel de escolaridad no obligatoria.
– Se reconoce el papel esencial de la familia en la educación de los más pequeños y se concibe el centro educativo como un enriquecimiento para el niño o niña que encuentra a otros niños bajo la guía de educadores profesionales. La familia y el centro comparten los objetivos educativos.
– La importancia de esta etapa viene dada por dos razones principales:

Por un lado, como decisiva contribución al desarrollo de los niños en estas primeras edades.

Por otro, como medida para compensar algunas de las carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico.

– Aun considerando el período educativo que abarca la Educación Infantil como una etapa integrada, se opta por una estructura en dos ciclos, de tres años de duración.

Esta decisión, se apoya en las siguientes razones:

Resulta aceptable desde el punto de vista de la evolución psicológica del niño. No parece que haya saltos bruscos en la evolución de estos 6 primeros años. Tal vez haya un cambio notable a lo largo del segundo año, cuando el niño adquiere una mayor capacidad simbólica, lingüística, de movilidad, de relación social, pero, en todo caso, no se trata de cambios bruscos, ni iguales en todos los niños. Por ello no parece desacertado poder diferenciar los tres primeros años de los tres últimos, aunque la evolución de los niños permitiría igualmente otro tipo de organización.

Además, hay razones sociales (la mayoría de las familias suelen desear la escolarización de sus hijos hacia los tres años) y estructurales del sistema educativo (posibilidades en la red actual de centros educativos de generalizar la oferta gratuita en el segundo ciclo).

Por último, el Ministerio ha considerado la similitud en cuanto a la metodología a seguir y las medidas organizativas internas de los centros, apropiadas para los niños de primer ciclo, 0-3 años, y las de los niños y niñas del segundo, 3-6 años.

La LOGSE establece los objetivos que, a grandes rasgos, deberá proponerse cada uno de estos ciclos:

– En el primer ciclo se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.
– En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

– La Educación Infantil debe tener un carácter eminentemente global e integrador, por lo que tiene más sentido referirse a ámbitos de experiencia que a áreas curriculares (como se han entendido anteriormente, referidas a áreas de conocimiento, como Lenguaje, Matemáticas, Sociedad, etc.). Se pueden distinguir tres ámbitos de experiencia, a los que por analogía con los niveles posteriores (Educación Primaria y Secundaria) denominaremos áreas:

Identidad y autonomía personal.
Medio físico y social.
Comunicación y representación.

– Los profesionales de esta etapa estarán especializados para ella. En el segundo ciclo, serán maestros especialistas. En el primero, además de los anteriores, otros profesionales debidamente cualificados participarán igualmente en la acción educativa. Posteriormente el Decreto de

Requisitos Mínimos estableció que esta cualificación sería la de técnico superior en Educación Infantil, titulación que adquirirás al finalizar estos estudios.

– Los centros podrán impartir toda la etapa o solamente uno de sus ciclos, pero todos deberán cumplir las condiciones mínimas que se establezcan con respecto al profesorado, instalaciones y número máximo de alumnos por grupo.

– La responsabilidad en la ordenación de la etapa será de las Administraciones educativas, que, además, apoyarán a otras administraciones y a organizaciones sin ánimo de lucro a crear y mantener centros de Educación Infantil, estableciendo convenios para facilitar las oportunidades de escolarización especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos.

Ejercicio

2. Elabora un esquema sintetizando las principales medidas de la LOGSE en cuanto a Educación Infantil.

A partir de la publicación de la LOGSE, se han publicado algunos textos legales que van desarrollando la Educación Infantil y definiendo su ordenación.

Con esta normativa básica no ha finalizado el proceso. Hay cuestiones no resueltas todavía. La implantación del primer ciclo es una de ellas así como el establecimiento generalizado de convenios que faciliten la creación de plazas; son sólo algunos ejemplos de lo que queda por desarrollar en estos próximos años.

(Mira en el Anexo los artículos de la LOGSE, sobre la Educación Infantil)

Recuerda

La Educación Infantil definida en la LOGSE (1990), como la primera etapa del sistema educativo, se caracteriza por:

Comprender desde los 0 a los 6 años.
No ser obligatoria.
Colaborar con la familia.

Contribuir al desarrollo de los niños e intentar compensar las desigualdades.

Organizarse en dos ciclos, 0-3 y 3-6, con sus objetivos educativos.

Agrupar sus contenidos según tres ámbitos de experiencia o áreas: Identidad y autonomía personal, Medio físico y social, y Comunicación y representación.

Exigir personal especializado.

Desarrollarse en centros de uno o los dos ciclos.

Depender de la Administración educativa, que colaborará con otras Administraciones y organizaciones.

Otros textos legales han ido desarrollando aspectos concretos de la Educación Infantil, como su calendario de implantación, los requisitos mínimos que deben cumplir todos los centros, la organización interna de los centros, la definición curricular y la evaluación.

Ejercicio

3. Elabora un esquema sintetizando el contenido principal de cada uno de los decretos de desarrollo de la LOGSE.

3 El proceso de enseñanza y aprendizaje

3.1. CONCEPTOS GENERALES

La educación que se desarrolla en el ámbito escolar comprende un complejo proceso de interacción protagonizado por los dos principales sujetos situados en ambos extremos o polos:

LA ENSEÑANZA.....	EL APRENDIZAJE
EL QUE ENSEÑA.....	EL QUE APRENDE
EDUCADOR	EL ALUMNO

Entre estos polos tiene lugar un proceso por el cual el alumno va realizando aprendizajes y, como consecuencia, desarrollando sus capacidades, y el educador ejerce de mediador, de facilitador de esos aprendizajes que el alumno no adquiriría por sí mismo, sin la ayuda planificada intencionadamente.

En este proceso de interacción que denominamos «proceso de enseñanza y aprendizaje» influyen multitud de factores que trataremos de sintetizar:

En el alumno:
- Factores biológicos (condiciones innatas).
- Factores psicológicos (desarrollo, estilo de aprendizaje, personalidad).
- Factores sociales (relación e inserción social, comunicación...).

En el educador:
- Características personales.
- Formación.
- Actitud con los niños.
- Motivación en su profesión.

En el ambiente:
- Entorno físico y material (escolar y familiar).
- Ambiente afectivo y relacional.
- Recursos educativos y culturales.

Antes de hablar de currículo, vamos a revisar algunos conceptos básicos ligados al proceso de desarrollo y de aprendizaje, ya que manejamos estos conceptos continuamente en la práctica educativa y conviene refrescarlos.

La herencia y el medio

Llamamos «herencia» al conjunto de rasgos que se transmiten por medio de los genes presentes en los cromosomas. Desde el inicio del pensamiento sobre el ser humano se ha debatido la importancia del factor hereditario en la conducta humana. Los que han dado mayor importancia a los factores heredados se han llamado «innatistas».

Llamamos «medio o ambiente» al conjunto de circunstancias que rodean a la persona, influyendo, desde fuera, sobre ella. Las tendencias psicológicas que han dado un mayor peso en la personalidad de un ser humano a estos factores se han denominado «ambientalistas». El medio ofrece al individuo oportunidades de APRENDIZAJE.

Procesos interiores del individuo

Se denomina «maduración» a los cambios que se producen en una persona, de manera natural, tal como sucede en el resto de su especie. Son cambios cualitativos del organismo en su evolución y solemos hablar en educación de «calendario madurativo», esto es, el tiempo previsto en la especie humana para que se produzcan.

Describimos el «aprendizaje» como un proceso de adquisición de nuevas conductas y conocimientos, resultado de la interacción con el medio, avances que se incorporan de manera estable a la vida del individuo.

La maduración y el aprendizaje son conceptos distintos, pero están íntimamente relacionados entre sí. Para que se produzca un aprendizaje es necesaria una determinada base de maduración. Por otro lado, la ausencia de aprendizajes podría anular posibilidades abiertas por el proceso de maduración.

La antigua polémica entre «herencia» y «medio» no tiene hoy día sentido y aún menos el afán por concretar en porcentajes el peso de uno u otro factor. La Psicología moderna entiende que la persona está en continua interacción con el medio, que no hay límites claros en las influencias de ambos factores y que, además, ninguno de estos dos factores es estanco (por ejemplo, un medio favorable durante generaciones tiene influencias en la carga genética del individuo).

Llamamos «desarrollo» al conjunto de cambios que se producen en las personas, producto de la influencia de factores genéticos y ambientales, es decir, resultado de los procesos de maduración y de aprendizaje.

INTERIOR DEL INDIVIDUO	EXTERIOR DEL INDIVIDUO
HERENCIA	MEDIO
MADURACIÓN	APRENDIZAJE
DESARROLLO	

Ejercicio

4. Explica brevemente este cuadro.

Como hemos visto al inicio de este apartado, la educación es un proceso intencionado que se propone que los niños y niñas, por medio de los aprendizajes que van adquiriendo, alcancen un nivel máximo de desarrollo de sus capacidades.

El educador, conociendo las posibilidades de cada individuo (maduración), *le facilita el aprendizaje* para que vaya alcanzando progresivamente un mayor nivel de desarrollo. Pero, ¿tiene límites el aprendizaje?, es decir,

¿puede cualquier niño aprender lo que los educadores nos propongamos?

Teorías del aprendizaje

A lo largo de la historia de la Psicología, las distintas escuelas o tendencias han ido explicando e interpretando los mecanismos del aprendizaje de formas diferentes. Todas las aportaciones coinciden en la influencia decisiva del aprendizaje en el desarrollo. Ya hemos visto en la Unidad anterior las principales aportaciones de la Psicología a la Educación Infantil. En el Módulo de Desarrollo Cognitivo y Motor también se exponen conceptos ligados a las distintas teorías que interpretan el aprendizaje. Aquí las retomaremos brevemente.

Terorías Conductistas

Ejercicio

5. Intenta recordar tus conocimientos sobre esta teoría revisando esta fuentes:

- La Psicología que has estudiado en tu formación de Bachillerato, o, en su defecto, algún manual de esta materia general.
- La Unidad anterior a ésta, en la aportación de la escuela conductista.
- Los contenidos que aparecen en otros Módulos de este mismo ciclo formativo.

Según esta tendencia el aprendizaje se produce por la combinación entre estímulos y respuestas. El educador preparará un conjunto de estímulos y utilizará refuerzos o castigos que hagan que se consolide o desaparezca una determinada conducta. También el aprendizaje se produce por imitación de personas que actúan como modelos de conducta. Esto se denomina «aprendizaje vicario», el modelo actúa como refuerzo positivo.

Teoría Cognitivas

Según esta interpretación, el aprendizaje se produce como consecuencia de un proceso interno de construcción de conocimientos que le permiten adaptarse al medio. Esta teoría subraya la importancia del proceso interno de cada individuo, del funcionamiento de la mente. La base del aprendizaje es la relación entre lo ya conocido y lo nuevo que nos aporta el medio, iniciándose un proceso de asimilación y acomodación (según Piaget) (ver Módulo de Desarrollo Cognitivo y Motor).

Dentro de estas teorías, hay autores que han dado mayor importancia a la influencia social (Vigtosky), otros al aprendizaje por descubrimiento (Bruner), a los aprendizajes significativos (Ausubel), a la importancia del contexto (modelo ecológico) o a los mecanismos de procesamiento de la información. Revisa la Unidad de Trabajo 3 de este mismo Módulo.

Ante todo este panorama ¿qué podemos concluir?

Estos dos grupos de teorías (conductistas y cognitivas) que explican el aprendizaje no son opuestas, sino compatibles. Los procesos de aprendizaje son complejos, intervienen múltiples factores y es difícil ofrecer un modelo único con el que explicar el aprendizaje de una forma completa.

En los inicios de la vida el aprendizaje se explica en mayor medida desde las teorías conductistas, pero en seguida entran en juego factores cognitivos que explican mejor los aprendizajes, especialmente los más complejos. La Psicología moderna reconoce la importancia que tiene en el aprendizaje la influencia de factores externos (refuerzos, modelos..., según el conductismo) y de factores internos (estrategias, habilidades intelectuales, formas de procesar la información, según los cognitivos). Además, defiende que coexistan diferentes modos de aprender según los individuos, la edad y los contenidos del aprendizaje.

Con esta forma de interpretar los mecanismos de aprendizaje y, por tanto, del desarrollo de capacidades, toma forma un modelo educativo propio de las primeras edades, que venimos llamando Modelo de Educación Infantil.

Ejercicio

6. Antes de continuar, expresa mediante un esquema las principales aportaciones conductistas y cognitivas a la teoría del proceso de aprendizaje.

El modelo de Educación Infantil

Este modelo tiene que estar centrado en las características específicas de los menores de 6 años, superando el carácter instructivo que ha caracterizado en muchos casos la educación de los niños de 4 y 5 años

y el objetivo asistencial que ha primado en la atención institucionalizada a los más pequeños.

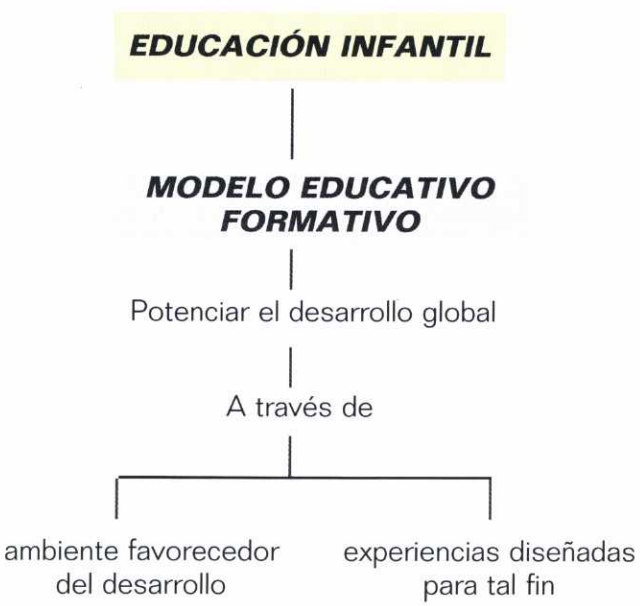
Se trata, por lo tanto, de potenciar el desarrollo global de los niños y niñas, sus distintas capacidades, con una intención educativa, esto es, proponiéndonos conseguir unos objetivos educativos, a través de:

– Un ambiente favorecedor del desarrollo, un clima adecuado, de seguridad y confianza, que les permita establecer relaciones afectivas cada vez más sólidas y, a través de sus relaciones y de su conocimiento del otro, conocerse a sí mismos. Un ambiente que les permita, desde su propia seguridad, experimentar, manipular, actuar en su entorno y adquirir las competencias, hábitos, destrezas y actitudes necesarias para vivir.

– El diseño y la propuesta de un conjunto de experiencias que les faciliten la vivencia de situaciones positivas, que vayan un poco más allá de su ritmo de desarrollo y que les permitan plantearse adquisiciones algo superiores a las que llegarían por sí mismos, de tal forma que este tipo de experiencias dinamicen sus procesos de desarrollo.

Esta labor educativa de estimulación y guía del desarrollo se ha llevado a cabo en el pasado en el contexto familiar, a través de contactos y experiencias en su marco de vida y relaciones: los compañeros de juego, la naturaleza, la calle...

En nuestra época, el proceso histórico de transformación del medio familiar, como se ha visto antes, la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo y las modificaciones que ha experimentado la vida actual, han hecho necesario que otras instituciones colaboren con la familia compartiendo y completando su función educativa.



Pero ¿cuáles son las características de este modelo de Educación Infantil?

Describiremos algunos rasgos que caracterizan este modelo educativo. Se trata de unos principios educativos que van a favorecer el proceso de aprendizaje infantil y que constituyen la base de toda la intervención educativa en esta etapa.

RASGOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Centrada en el niño o niña
Dimensión afectiva
Diversidad
Carácter globalizador
Marco de participación

En primer lugar, la educación debe estar *centrada en el niño,* en su desarrollo, en su forma de aprender, en sus necesidades y demandas. Por ello, la organización del centro de Educación Infantil, la distribución del tiempo, el ritmo de las actividades, la organización del espacio y de los recursos materiales, el agrupamiento de los niños, la dedicación de los educadores, y demás elementos que constituyen la vida en un centro educativo infantil, se situarán en torno a las demandas y necesidades de los niños. Se trata de evitar que sea el niño el que se adapte a otros ritmos, organizaciones espaciales o prácticas educativas alejadas de sus necesidades.

Un segundo elemento de este modelo es la importancia de la *dimensión afectiva.* Toda la acción educativa en esta etapa debe estar presidida por la seguridad de que sólo en un ambiente afectivo el niño va a poder desarrollar sus capacidades. La construcción de la propia personalidad y el desarrollo de la autoestima son la base sobre la que se asentarán los aprendizajes posteriores. La creación de un clima de aceptación, de seguridad y de confianza, en un medio en donde los lazos afectivos y el establecimiento de relaciones personales son el eje de la convivencia diaria, es una de las tareas básicas del educador.

Otro de los rasgos específicos de este modelo es la posibilidad que los centros tienen de atender a la *diversidad,* de educar a todos, sin discriminaciones, especialmente a aquellos niños con dificultades o necesidades educativas especiales. Es en esta etapa, y en estos años, donde hay una conciencia colectiva de que la educación en el respeto a las diferencias es un factor positivo.

No se trata de homogeneizar a todos los niños y niñas, planteando objetivos iguales para todos, sino de intentar potenciar el desarrollo particular de cada uno, partiendo de que las situaciones personales son diferentes y utilizando esas diferencias como un elemento enriquecedor de la práctica educativa.

Otro elemento a tener en cuenta es el carácter *globalizador,* entendiendo los aprendizajes como una confluencia de experiencias, como un conjunto de situaciones que responden a las necesidades e intereses infantiles. No debe haber en esta etapa parcelaciones o rupturas disciplinares en las propuestas de actividades que se presentan al niño; por el contrario, éstas favorecerán la realización de experiencias llenas de significado para los niños que desarrollen su dimensión física, social, afectiva e intelectual.

Finalmente, la Educación Infantil debe desarrollarse en un *marco de participación*. Participación entre el propio equipo educativo, indispensable para asegurar una coherencia y continuidad en la acción educativa. No se entiende, en estas edades, una actuación independiente o individualista de los profesionales, el trabajo en equipo es un elemento indispensable en un centro de Educación Infantil.

Participación, también, con las familias de los niños, en una etapa concebida como complemento y apoyo a la educación que las familias desarrollan con los miembros más pequeños. La eficacia de la Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios y actuaciones en los distintos momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela.

Estas características o rasgos principales del modelo deben asegurar que los centros educativos contribuyan eficazmente al desarrollo infantil.

Recuerda

La Educación Infantil:

Tiene en su centro al niño o niña, su desarrollo, necesidades e intereses.

Proporciona un ambiente afectivo, cuidando las relaciones personales.

Valora las diferencias individuales de los niños y niñas, no busca la homogeneidad, se adapta a los individuos.

Se propone potenciar su desarrollo global, de todas sus capacidades, sin primar unas sobre otras.

Se desarrolla en un equipo de educadores, que asegura la coherencia y la continuidad. Es también una tarea compartida entre padres y educadores.

4 Bases para la elaboración de un currículo

En este momento se oye hablar de *curriculum, currículo, curricular*, etc., en todos los discursos educativos.

Y os preguntaréis ¿qué significan estas palabras que están tan de moda? Intentaremos explicar su significado y analizar sus diferentes elementos y características.

Este apartado no se refiere especialmente a la etapa de Educación Infantil, sino que lo que se expone es igualmente válido para todas las etapas del sistema educativo, es decir, tiene un carácter general.

4.1. ¿QUÉ ES UN CURRÍCULO?

Hasta hace poco tiempo, la enseñanza se definía por lo que un alumno tenía que aprender, es decir, el peso fundamental estaba centrado en el alumno, en las materias que debía estudiar, en los contenidos que debía dominar.

Los últimos avances de la Psicología del aprendizaje y de la Pedagogía han ido enriqueciendo esta concepción de la enseñanza, añadiendo una serie de factores que son fundamentales a la hora de analizar el hecho educativo. Los alumnos no aprenden solos, el profesor o educador es el que planifica el proceso de aprendizaje, siendo mediadores entre el que aprende y el contenido que va a aprender.

Actualmente se entiende que la finalidad de la educación formal, esto es, la que tiene lugar en un centro escolar, es promover intencionadamente aspectos del desarrollo de los niños y niñas que no se darían de forma espontánea, o se darían en menor medida.

Pero, ¿qué aspectos son necesarios promover, en un determinado marco cultural, cómo hacerlo, en qué momento de la evolución de la persona? ¿cómo saber si hemos conseguido lo que nos habíamos propuesto?

A estas preguntas da respuesta el currículo.

Entendemos por currículo el conjunto de decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar lo que se ha realizado.

Todo sistema educativo debe plantearse en qué va a consistir su intervención. El currículo es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover, y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículo tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes:

– Por un lado, hace explícitas las intenciones del sistema educativo.
– Por otro, sirve como guía para orientar la práctica pedagógica.

Ejercicio

7. Explica la diferencia entre un plan de estudios y un currículo.

4.2. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Un currículo debe abarcar todos los elementos fundamentales de la acción educativa. No es sólo, como antes, definir los contenidos que los niños debían adquirir, sino cómo debemos facilitar su aprendizaje, cuándo enseñar cada contenido y cómo constatar en qué grado se ha conseguido lo que se pretendía. Un currículo ya no puede contener únicamente listados de los contenidos, es algo más complejo, ya que debe dar respuesta a estos aspectos que constituyen la tarea compleja, también, de educar.

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO

QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR → OBJETIVOS Y CONTENIDOS
CÓMO ENSEÑAR → METODOLOGÍA
QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR → EVALUACIÓN

A la pregunta *¿qué enseñar?* dan respuesta los objetivos (las capacidades que pretendemos que los niños desarrollen) y los contenidos que, para desarrollar esas capacidades, pueden adquirir. El currículo selecciona tanto los objetivos como los contenidos, dependiendo del marco cultural en el que va a vivir el niño.

La pregunta *¿cuándo enseñar?* hace que sea necesario ordenar y secuenciar esos objetivos y contenidos en períodos de tiempo menores, para adecuarlos al desarrollo evolutivo de los alumnos. Así, un determinado contenido, por ejemplo, el empleo de las tijeras para realizar actividades cotidianas, se puede aprender sólo cuando un niño o niña tiene una determinada maduración motriz para ello.

Al intentar responder al *¿cómo enseñar?* se abordan las cuestiones metodológicas que acompañan a todo currículo. Hay diferentes opcio-

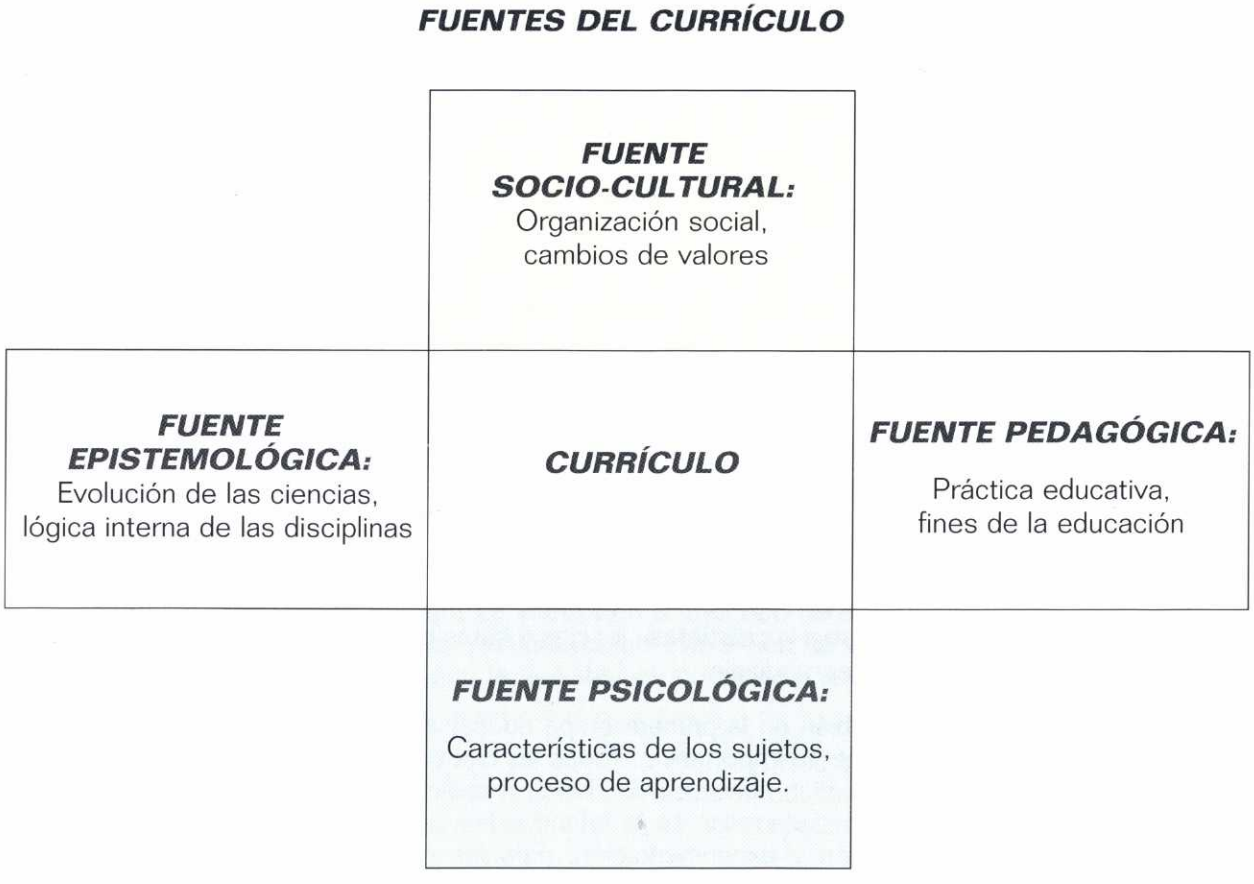
nes metodológicas, diferentes estrategias del educador para promover los aprendizajes en los niños.

Finalmente, es necesario que el currículo dé respuesta a las vías de conocer si se han conseguido los objetivos propuestos y qué modificaciones son necesarias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, el currículo debe hacer explícitas las decisiones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar.*

4.3. FUENTES DEL CURRÍCULO

Para elaborar un currículo es necesario acudir a diversas fuentes que proporcionan la información necesaria para responder a las preguntas anteriores. Estas fuentes se utilizan, de una forma más o menos consciente, cada vez que tomamos decisiones curriculares, ya sea la propia Administración al definir el currículo general, como el educador a la hora de programar su actuación cotidiana.



En primer lugar, es necesario hacer un *análisis sociocultural*. Esto consiste en analizar la sociedad y la cultura en que los niños están inmersos: avances científicos y tecnológicos, valores, organización social... Hay que analizar y seleccionar los contenidos culturales más relevantes (no sólo conceptos, sino procedimientos y actitudes, como veremos más adelante), ya que es imposible que los niños y jóvenes aprendan *todo*.

El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

Además, es necesario acudir a la *fuente pedagógica* para recoger la información que nos da la práctica educativa, la experiencia pedagógica acumulada durante años. Reflexionar sobre las finalidades y posibilidades que tiene la educación, las técnicas más adecuadas para favorecer los aprendizajes, los recursos más idóneos, son elementos importantes en la definición del currículo.

La *fuente psicológica* se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento del desarrollo evolutivo en las distintas edades, de las leyes que rigen el aprendizaje y de los procesos cognitivos en los seres humanos, ofrece al currículo un marco indispensable acerca de cómo favorecer el aprendizaje y cuándo pueden aprender los niños los diferentes contenidos.

Si la educación tiene por finalidad promover de forma intencional el desarrollo del sujeto, habrá que plantearse cómo entendemos el desarrollo, cómo aprende el alumno, en definitiva, conocer las características de los alumnos y la naturaleza del proceso de aprendizaje.

Por último, el *análisis epistemológico* se refiere al estudio de los diferentes conocimientos científicos que integran las diferentes áreas o materias curriculares. Es necesario revisar y actualizar las fuentes disciplinares (como las Matemáticas, la Lengua...) para que los alumnos no adquieran unos conocimientos que ya no están vigentes. La fuente epistemológica ofrece información interesante para seleccionar contenidos culturales y secuenciarlos adecuadamente.

El peso de las distintas fuentes es diferente en las distintas etapas educativas. Es fácil identificar que en etapas superiores la fuente epistemológica es mayor, ya que los alumnos tienen una mayor capacidad para aproximarse a las distintas ciencias y éstas constituyen su principal contenido de aprendizaje.

Pero también en la primera etapa educativa, la Educación Infantil, esta fuente tiene su importancia. Todas las ciencias o disciplinas exigen algunas bases, bien conceptuales, bien procedimentales o actitudinales, que es preciso desarrollar en la infancia; las capacidades de observación, manipulación y experimentación, para las ciencias experimentales; los

aprendizajes lingüísticos, con la riqueza léxica, sintáctica y fonética correspondiente; los inicios de los lenguajes matemáticos, musicales, plásticos... todo ello se da en la etapa de Educación Infantil, y es necesario un conocimiento de las distintas disciplinas que los niños y niñas aprenderán en su futuro para sentar unas sólidas bases que contribuyan a ello.

Como ya hemos dicho, estas cuatro fuentes desempeñan su papel en las diferentes fases del currículo, tanto en su diseño inicial como en el desarrollo del mismo en las aulas.

4.4. CURRÍCULO ABIERTO

Para ser útil, un currículo debe ser dinámico, esto es, poder adaptarse a cada momento y a cada situación. El currículo debe orientar la práctica educativa, como se ha dicho al describir sus funciones, pero es imposible que la determine y cierre del todo, ya que, al ofrecer principios válidos para cualquier situación educativa no puede simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad.

¿Cuáles son las características de un currículo abierto?

– Un currículo abierto da mucha importancia *al papel del educador, a la autonomía e iniciativa de los profesionales*, que tienen que tomar las decisiones relativas a la selección de los objetivos y contenidos de la enseñanza, adecuándolos a las características del grupo de alumnos, ya que son los educadores los que mejor les conocen y los más indicados para establecer la ayuda pedagógica que se deba ofrecer. Esto exige, igualmente, intensificar el *trabajo en equipo*, para mantener la necesaria continuidad del trabajo educativo.

– Un currículo abierto renuncia a pretender una educación idéntica y homogénea para todos, en beneficio de *un mayor respeto a las características peculiares de cada contexto educativo y de cada alumno.*

– Un currículo abierto *define sus distintos elementos de forma general*, para permitir sucesivas adaptaciones según se desarrolla. Es en el nivel más próximo al niño o niña en el que se cierra el currículo, permitiendo al educador o al maestro ajustar en mayor medida su actuación, de forma que contribuya de forma eficaz al proceso de aprendizaje.

– Un currículo abierto centra su interés en *el proceso de enseñanza y aprendizaje*, más que en los resultados. La evaluación se centra en la observación del proceso, con la finalidad de poder reorientarlo y ajustarlo continuamente.

En contraposición con este tipo de currículo existen otros *cerrados*, en donde todo se da decidido por la Administración, el educador tan sólo aplica esas decisiones, se evalúan los resultados y no precisa ser adaptado para cada situación.

CURRÍCULO

ABIERTO	CERRADO
El educador y el equipo docente toman las principales decisiones curriculares	El educador aplica lo establecido con carácter general para todo el alumnado
Respeta las características peculiares de cada contexto educativo y de cada alumno	Unifica y homogeneiza la educación, sin atender a los diferentes contextos y alumnos
Define sus elementos de forma general para permitir sucesivas adaptaciones	Establece objetivos concretos y precisos para todos los alumnos
Valora más el proceso de enseñanza y aprendizaje que los resultados	Evalúa la eficacia del programa por sus resultados

Ejercicio 8. Para facilitar la comprensión de estos dos tipos de currículo, veamos el ejemplo de las autoescuelas. ¿Te parece que tienen un currículo abierto o cerrado? Revisa cada una de las características para ver si se cumplen.

4.5. LOS NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

Un currículo abierto necesita ser concretado en diferentes niveles, para no quedarse como unas orientaciones muy generales, pero de poca utilidad para el educador.

El currículo actual está articulado en sucesivos *niveles de concreción*. Veremos qué significa esto.

Las decisiones de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, tienen que ser tomadas por distintas instancias, desde la Administración educativa, hasta el maestro o educador de cada grupo, de modo que pueda adecuarse la acción educativa a distintos contextos y realidades. Es el maestro o educador el verdadero responsable de la aplicación del currículo y el único capaz de conocer su propia realidad.

Pero, por otra parte, también la Administración tiene el deber de establecer con carácter general algunos elementos curriculares, para asegurar una orientación básica semejante para toda la población escolar.

¿Qué niveles de concreción prevé el currículo actual?

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Administración Educativa	DECRETO CURRICULAR	Orientaciones generales para toda la población escolar
Equipo educativo del centro	DECRETO CURRICULAR	Orientaciones generales para toda la población escolar
Profesor/educador	PROGRAMACIÓN	Adaptación a las características del grupo

Primer nivel de concreción

Recoge el marco común en el que se formulan una serie de prescripciones, esto es, de aspectos de obligatorio cumplimiento, sugerencias y orientaciones sobre los propósitos de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educación y Cultura, en sus aspectos básicos, y de las Comunidades Autónomas. A este nivel de concreción le denominamos de forma genérica *Decreto Curricular* o, simplemente, *Currículo.*

Los elementos que incluye este primer nivel de concreción en la etapa de Educación Infantil son:

- Los objetivos generales de la etapa.
- El establecimiento de las áreas.
- Los objetivos y contenidos de las áreas.
- La organización en ciclos.
- Los principios metodológicos generales.

Segundo nivel de concreción

Consiste en la adecuación del currículo a las características concretas de cada centro, a los niños y niñas y al contexto socioeconómico y cultural. A este nivel se le denomina *Proyecto Curricular.* Los equipos educativos de los centros deberán especificar y completar el currículo elaborando proyectos curriculares, en donde adapten los objetivos, secuencien y organicen los contenidos y tomen las decisiones adecuadas sobre la metodología que van a emplear y la evaluación que utilizarán.

Aunque este punto será desarrollado, debido a su importancia, en la Unidad 5, indicaremos los aspectos fundamentales que componen los proyectos curriculares:

- Objetivos generales adecuados al centro.
- Contenidos organizados y secuenciados.
- Decisiones metodológicas.
- Criterios y estrategias de evaluación.

Tercer nivel de concreción

Es la adecuación del Proyecto Curricular de la etapa a las necesidades y características de un grupo de niños y niñas. A este nivel se le denomina de forma genérica *Programación*.

El haber realizado previamente el Proyecto Curricular de la etapa o ciclo simplifica bastante la elaboración de la Programación, ya que tan sólo hay que adaptar a las características de un grupo de niños y niñas los objetivos y contenidos del ciclo.

Lo esencial es que la Programación esté relacionada con el proyecto curricular y que sea *útil* para el educador, ya que es el instrumento que orienta la práctica cotidiana.

Los elementos que incluye la Programación son los mismos que el Proyecto Curricular, pero con una adaptación al grupo y además contiene las actividades concretas que van a realizar los niños y niñas del grupo.

Estudiaremos con detenimiento la Programación en la Unidad 8.

Recuerda

Se entiende por *currículo* el conjunto de decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar lo que se ha realizado.

El currículo se *propone*, por un lado, explicitar las intenciones del sistema educativo y, por otro, servir de guía para orientar la práctica pedagógica.

Los principales *elementos* curriculares son: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Las *fuentes* en las que se basa cualquier currículo son la sociocultural, pedagógica, psicológica y epistemológica.

Un currículo *abierto* concede un importante papel al educador, que tiene que adaptarlo y desarrollarlo posteriormente.

El currículo actual español se articula en estos *niveles*, constando cada uno de los siguientes elementos:

1. Decreto Curricular.
- Objetivos generales de la etapa.
- Áreas.
- Objetivos y contenidos de las áreas.
- Organización en ciclos.
- Principios metodológicos.
- Carácter de la evaluación.

2. Proyecto Curricular.
- Objetivos contextualizados.
- Secuencia de contenidos.
- Decisiones metodológicas.
- Criterios y estrategias de evaluación.

3. Programación.
- Objetivos y contenidos didácticos.
- Estrategias metodológicas.
- Actividades (Unidades Didácticas).
- Recursos materiales y organización del espacio y del tiempo.
- Evaluación.

5 El Currículo de la Educación Infantil

En este apartado iremos viendo los distintos elementos que componen el currículo de esta etapa. Conviene que consultes el R.D. 1333/91 a medida que vas estudiando este apartado.

5.1. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil pretende potenciar y afianzar todas las posibilidades de desarrollo de los niños y niñas, así como dotarles de las competencias, las destrezas, los hábitos y las actitudes que puedan contribuir a hacer más fácil su adaptación a la etapa educativa posterior.

Para ello la Educación Infantil pretende que el niño o niña desarrolle estas competencias en cada uno de los ámbitos siguientes:

– En el ámbito motor: la intervención educativa a lo largo de esta etapa irá encaminada a que el niño vaya aprendiendo progresivamente a controlar su cuerpo, que sea capaz de representarlo y de establecer las coordenadas espacio-temporales donde transcurren sus acciones.

– En el ámbito cognitivo y lingüístico: facilitarle el acceso a una representación crecientemente objetiva, ordenada y coordenada de la realidad que el niño va conociendo. Potenciar la incorporación de los aspectos convencionales del lenguaje (en cuanto al léxico, gramática y sintaxis) y que vaya aprendiendo a utilizarlo como instrumento de comunicación, de reflexión y planificación de las propias acciones.

– En el ámbito del equilibrio personal o afectivo: se pretende que los niños desarrollen sentimientos positivos, tanto hacia sí mismos, como hacia los demás.

– En el ámbito de las relaciones interpersonales: contribuir al desarrollo de la identidad de cada niño, en relación con el contexto que le rodea, para que establezca unas relaciones positivas con los elementos de su entorno.

– En el ámbito de la actuación e inserción social: facilitarle su inserción en la sociedad, en su cultura, para que sea un miembro activo de los diversos grupos sociales a los que pertenece, integración que plantea crecientes exigencias de ajuste y coordinación social.

5.2. OBJETIVOS GENERALES

Las finalidades de la Educación Infantil, que se acaban de exponer, dan lugar a una formulación, mucho más clara, de las distintas *capacidades* que los niños y niñas de esta etapa desarrollarán a lo largo de ella, éstos son los *objetivos generales*.

Estos objetivos recogen capacidades relativas a los cinco ámbitos de desarrollo que hemos citado: motor, cognitivo-lingüístico, de equilibrio afectivo, de relaciones interpersonales y de actuación e inserción social. Esto lo hacen sin diferenciarlos, entendiendo el desarrollo de forma global, interrelacionada y con una fuerte interdependencia entre uno u otro ámbito.

TIPOS DE CAPACIDAD REFLEJADAS EN LOS OBJETIVOS GENERALES

DESARROLLO MOTOR

COGNITIVO-LINGÜÍSTICO

EQUILIBRIO AFECTIVO

RELACIONES INTERPERSONALES

ACTUACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL

Los objetivos generales constituyen un marco de referencia para organizar en torno a ellos la actividad educativa. Orientan la planificación y proporcionan también pautas para la evaluación de las capacidades de los niños y niñas.

El Real Decreto 1333/1991 del Currículo, que debes consultar, presenta tres tipos de objetivos generales, que vamos a analizar. Conviene que, antes de proseguir, realices una lectura de los artículos 4° y 5° del decreto y leas también los apartados de *Objetivos generales* que hay en cada una de las áreas que están en el Anexo del decreto.

Habrás observado que hay tres clases de objetivos generales.

Objetivos generales de etapa

Los que aparecen en el artículo 4° son los *Objetivos Generales de la Etapa.* Son nueve, están formulados de forma global, sin diferenciar áreas, y de manera general para todos los niños y niñas de la etapa. Tienen un cierto sentido terminal, es decir, indican las capacidades que los niños y niñas deben adquirir al finalizar la etapa, a los 6 años. Pero tratándose de una etapa no obligatoria, no tienen un sentido rígido sino únicamente orientador de la actividad educativa y todas estas capacidades se desarrollarán posteriormente en la etapa de Educación Primaria.

¿Cómo identificar las capacidades?

Normalmente pueden identificarse en los objetivos, al estar formuladas como *verbos*, en infinitivo o en gerundio. Veamos un ejemplo:

Objetivo general de etapa d): *Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.*

Vamos a intentar disgregar este objetivo en las diferentes capacidades que engloba:

- *Establecer* vínculos fluidos de relación con los adultos y sus iguales.
- *Responder* a los sentimientos de afecto.
- *Respetar* la diversidad.
- *Desarrollar* actitudes de ayuda y colaboración.

Se trata de capacidades fundamentalmente relacionadas con los ámbitos de desarrollo de *equilibrio afectivo* y de *relaciones interpersonales*.

Ejercicio

9. Escoge el primer objetivo general de etapa y analiza las capacidades que comprende. Intenta ver qué tipo de ámbitos de desarrollo implican cada una de ellas.

Objetivos generales de primer ciclo

Los que has leído en el artículo 5° son los *Objetivos del Primer Ciclo*. Están elaborados sobre la base de los anteriores, de los de etapa, pero se han formulado ajustando las capacidades a los niños de hasta tres años. La finalidad de estos objetivos es igualmente orientar en mayor medida a los educadores de este primer ciclo, ya que en los objetivos generales de etapa, es más fácil ver reflejados a los niños y niñas del segundo ciclo.

Para familiarizarnos con estos objetivos, vamos a analizar los dos primeros de cada tipo.

Objetivos generales de etapa

a) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.

b) Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.

Objetivos generales del primer ciclo

a) Identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación, y resolver autónomamente algunas de ellas mediante estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación e higiene.

b) Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, valorando sus posibilidades y limitaciones, para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales.

Veamos algunas diferencias. En los objetivos de etapa se persigue que los niños se formen una imagen positiva de sí mismos, también que se identifiquen sexualmente, y que adquieran los hábitos básicos de salud y bienestar. Aunque estos aspectos se trabajen también en el primer ciclo, no parece adecuado pretender que los niños y niñas los consigan hacia los 3 años, por lo que los objetivos del primer ciclo recogen capacidades más básicas como identificar su propio cuerpo y sus características, identificar también sus necesidades básicas, poder expresarlas y empezar a resolver algunas de ellas.

El segundo objetivo de etapa plantea la capacidad de actuar autónomamente, capacidad que puede ser conseguida por niños y niñas de 6 años, con una progresiva seguridad en sí mismos e iniciativa personal. El objetivo del primer ciclo se propone la adquisición de una primera autonomía, sobre todo desde el punto de vista del movimiento y de su capacidad de realizar por sí mismo las actividades habituales.

Objetivos generales de Área

Además de estos objetivos generales, se ha considerado útil el formular de una forma más concreta, referidas a cada una de las áreas en las que se organiza el currículo, las distintas capacidades que al término de la etapa se propone desarrollar la Educación Infantil.

El currículo de la Educación Infantil se estructura en tres áreas. El área es una unidad curricular en torno a la cual se organizan los contenidos que contribuyen a desarrollar las capacidades que recogen los objetivos generales. Es decir, se ha considerado conveniente organizar en tres áreas el conjunto de contenidos de trabajo en esta etapa, para facilitar la tarea del educador a la hora de sistematizar y planificar la actividad educativa.

En esta etapa, las áreas no tienen el sentido de *áreas de conocimiento*, a diferencia de otros tramos posteriores del sistema educativo. Las áreas en Educación Infantil se corresponden con *ámbitos de experiencia del niño*. ¿Qué significa esto?

Cuando hablamos de ámbitos de experiencia del niño hacemos referencia a los ámbitos en los que el niño se desenvuelve, en los que se desarrolla su vida y su actividad. Aunque tengan otros matices, por unificar el lenguaje con otras etapas educativas, también las denominaremos áreas.

ÁREAS O AMBITOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

En la primera se hace referencia al progresivo conocimiento que los niños van adquiriendo de sí mismos, a la propia imagen que a través de ese conocimiento va elaborándose y a la capacidad para utilizar los recursos personales que en cada momento de su evolución disponga. En este proceso de identidad y autonomía son esenciales la calidad de las interacciones del niño con el entorno, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el difícil proceso de diferenciación con los otros y la cada vez mayor independencia con respecto a los adultos.

La segunda de las áreas hace mención a la ampliación progresiva del medio del niño y al conocimiento de la realidad física y social que va adquiriendo. Este conocimiento implica, además de una determinada representación del mundo (de los objetos, de los animales, de las personas, etc.), la existencia de sentimientos de pertenencia a los diversos grupos sociales, de respeto, de interés y de valoración de todos los elementos que lo integran.

El sentido principal de la tercera de las áreas es el de servir de vía entre las relaciones del individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación son los instrumentos que hacen posible las interacciones entre el niño y su medio. El desarrollo de los aspectos comunicativos, lingüísticos y expresivos, está íntimamente relacionado con las dos áreas anteriores.

Como ámbitos a tener en cuenta al organizar las experiencias, las áreas en esta etapa deberán concebirse sin perder de vista el sentido de globalidad y de profunda interdependencia que entre ellas se da. Su definición, como antes se ha dicho, se aleja de las tradicionales separaciones del conocimiento en bloques claramente diferenciados.

De forma resumida, puede afirmarse que las tres áreas hacen referencia a los tres aspectos que se consideran fundamentales en los primeros años de la vida del niño: conocimiento de sí mismo, descubrimiento

del medio que le rodea y los recursos necesarios para actuar y relacionarse con ese medio.

Una vez comprendidas las áreas, volvamos a los objetivos generales. Se ha dicho anteriormente que los objetivos generales se habían formulado en nuestro currículo de tres maneras. La primera de ellas, los objetivos generales de etapa. La segunda, los objetivos generales del primer ciclo. Y la tercera, que ahora vamos a abordar, *los Objetivos Generales de Área.*

Estos objetivos recogen las capacidades expresadas en los objetivos generales, ajustándolas al contexto de cada área o ámbito de experiencias. Resumen así las intenciones educativas de cada área y concretan un poco más las mismas capacidades expresadas anteriormente de forma más general.

Veamos algún ejemplo. El objetivo general de etapa c) pretende que los niños desarrollen estas capacidades:

Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.

Este objetivo engloba aspectos referidos a las tres áreas, necesitando el niño identificar sus propios intereses y puntos de vista (área 1), contrastándolos con las de los demás, en un ámbito social cada vez mayor (área 2), y comunicándose para ello (área 3). Este objetivo de etapa está recogido en varios de los objetivos de las áreas.

Ejercicios

10. Consulta el anexo de cada área del Decreto curricular y busca al menos dos objetivos en cada área que desarrollen el objetivo general de etapa (el c) que acabamos de analizar.

11. Realiza una lectura de los objetivos de las áreas que aparecen en el anexo del Decreto Curricular e intenta resumirlos de forma esquemática.

5.3. LOS CONTENIDOS

Una vez definidos los objetivos que se pretende conseguir en Educación Infantil, hay que preguntarse ¿a través de qué lo haremos? Los contenidos recogen la información de *todo aquello que se puede aprender y, por lo tanto, enseñar,* en esta etapa, para conseguir las capacidades propuestas en los objetivos.

El Decreto Curricular presenta un conjunto de contenidos, agrupados en las tres áreas, considerados como adecuados para desarrollar las capacidades propuestas.

El término *contenido* se ha relacionado frecuentemente con una determinada forma de enseñar, transmisiva, y con un sólo tipo de contenidos, los conceptos. Pero en la escuela, los niños y niñas no sólo aprenden conceptos (saber), sino también procedimientos (saber hacer), y actitudes (saber ser).

En este currículo se considera que todo aquello que el niño aprende en la escuela es un contenido, ya sea un concepto (por ejemplo las diferentes partes del cuerpo), un procedimiento (como la utilización de los sentidos en la exploración del propio cuerpo) o una actitud (como la aceptación de la propia identidad). Los tres tipos de contenidos son igualmente importantes en esta etapa porque todos ellos contribuyen a desarrollar las capacidades expresadas en los objetivos generales.

Veamos cada uno de los tipos de contenidos.

TIPOS DE CONTENIDOS
CONCEPTOS
PROCEDIMIENTOS
ACTITUDES

Los conceptos. No se trata en esta etapa de que los niños adquieran conceptos acabados, por el contrario, estos contenidos se refieren a la adquisición de las primeras nociones. Para ello habrá que partir de las nociones previas que los niños poseen y facilitar su ampliación y mejora. Algunos de los recogidos en el Decreto Curricular son, por ejemplo, las distintas actividades de la vida cotidiana, los diferentes tipos de objetos, distintos medios de comunicación o los instrumentos de medida del tiempo.

Ejercicio

12. Haz un pequeño esquema con los conceptos que comprende el area de identidad y autonomía personal.

Los procedimientos. Son un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin. Vayamos por partes. Son un conjunto de acciones, luego no es una actividad o ejercicio aislado. Están ordenadas, es decir, tienen una secuencia, van de lo más simple a lo más complejo, y normalmente es necesario conocer esta secuencia para que los pasos correspondientes tengan una coherencia lógica. Además, se dirigen a la consecución de una meta o fin, es como en la vida cotidiana, nos planteamos una finalidad y buscamos el procedimiento más idóneo para conseguirlo. Por ejemplo, el procedimiento de coordinación y

control corporal se inicia con el cuerpo en su globalidad y poco a poco se van controlando los distintos segmentos del mismo, desarrollando progresivamente habilidades motrices más finas.

Hay procedimientos con un carácter muy general, con muchos pasos implicados en su realización (por ejemplo, regulación del propio comportamiento en situaciones habituales) y otros más concretos con un carácter más bien de *destreza* o *técnica* (como el empleo correcto de los utensilios plásticos básicos).

Las actitudes. Bajo este título se agrupan también los valores (principios que rigen el comportamiento de una persona en cualquier situación) y normas o reglas de comportamiento socialmente establecidas. En este grupo de contenidos se reflejan las tendencias de las personas a comportarse de una determinada manera. Estos contenidos son esenciales, ya que la finalidad educativa no es sólo crear personas que sepan abundantes y sólidos conceptos, o que sepan actuar y hacer correctamente determinados procedimientos, sino, fundamentalmente, personas que *sean* de una determinada manera, que tengan una serie de valores que les permitan vivir y actuar como ciudadanos activos y solidarios en nuestra sociedad actual.

En esta etapa, el currículo recoge actitudes, valores y normas, como por ejemplo *iniciativa para aprender habilidades nuevas, actitud de ayuda y colaboración con los compañeros* o *respeto a las elaboraciones plásticas de los demás*.

Ejercicio

13. Lee las actitudes del área 2, medio físico y social, y haz un esquema agrupando las que inician su enunciado de forma semejante (interés por..., Respeto...).

Habrás visto que los contenidos se presentan en el Decreto Curricular, agrupados en diferentes bloques en cada área. Esto no debe confundirse con un temario, ni indica el orden en que deben ser trabajados. Se han agrupado con un cierto sentido lógico que se desprende de cada área, pero el equipo docente es el que posteriormente debe decidir en qué orden y con qué conexiones va a trabajar los distintos contenidos.

Ejercicio

14. Consulta el Anexo del Decreto curricular y elabora un cuadro con los títulos de los bloques de contenidos que comprende cada una de las áreas.

5.4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Ya se han visto cuáles son las finalidades de la etapa, qué capacidades se pretenden desarrollar en los niños y niñas y qué contenidos se van a trabajar para conseguir estos propósitos. Ahora conviene plantearse la siguiente cuestión: ¿cómo hacerlo?

El Decreto Curricular, en el Anexo, abre un apartado (E), exponiendo los principios en los que debe basarse la actuación educativa en esta etapa. Estos principios proporcionan información y criterios para que el educador pueda actuar y pueda proponer y llevar a la práctica actividades educativas. Pero son principios abiertos, no toman una opción concreta hacia un determinado método, se trata de enfoques o formas de actuar que pueden ser concretados por diversos métodos u opciones.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
GLOBALIZACIÓN
ACTIVIDAD
ASPECTOS AFECTIVOS Y DE RELACIÓN
ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE
COMUNIDAD EDUCATIVA

Veremos cada uno de ellos de forma resumida, ya que posteriormente en la Unidad 6 profundizaremos en la metodología.

Aprendizaje significativo

La educación puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo aprendizaje se relaciona con lo que se sabe previamente, asimilándolo e integrándolo en la estructura cognitiva, se produce un aprendizaje que modifica esa estructura previa, la mejora, la enriquece. Se trata de un aprendizaje significativo. Si, por el contrario, no se alcanza esa conexión, se producirá un aprendizaje repetitivo o memorístico, resultando en un breve plazo, olvidado.

El niño ha tenido ya experiencias antes de cualquier nuevo aprendizaje. El educador debe partir de la información sobre los conocimientos previos de los niños, para que ellos puedan establecer relaciones entre lo que ya saben y lo que se presenta como novedad.

Por otra parte, es necesario que, para que el niño aprenda, esté motivado para ello, es decir, que le interese hacerlo, que le vea un significado, una finalidad.

Las dos principales condiciones para que el niño realice aprendizajes significativos que realmente contribuyan a su desarrollo, son:

– Que las propuestas conecten con *lo que ya saben.*
– Que las propuestas conecten *con sus intereses.*

¿Qué consecuencias tiene este principio en Educación Infantil? Señalaremos algunas.

En primer lugar, debe observarse a los niños y niñas, para conocer bien su momento evolutivo, sus conocimientos y experiencias previas, de forma que se asegure que los niños puedan establecer esas conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.

Además, se detectarán sus intereses y se basará la intervención educativa en ellos. Las actividades deberán tener un sentido para el niño, que sepa por qué y para qué las realiza, y que le interese hacerlo.

Hay muchas actividades que pueden producir aprendizajes significativos, entre ellas destacaremos el juego, que es una de las principales actividades de esta edad y que suele cumplir estas dos condiciones que hemos citado.

Globalización

Al partir del concepto anterior de aprendizaje significativo y entender que éste se produce al establecerse múltiples conexiones o relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos, por enfoque globalizador se entiende que la organización o propuesta de actividades de aprendizaje permita que los niños puedan realizar aprendizajes significativos.

¿Cómo aplicar este principio en Educación Infantil?

Abordar los contenidos desde una perspectiva globalizadora supone proponer a los niños secuencias de aprendizaje, desarrollo de proyectos o resolución de tareas que comprendan contenidos de distinto tipo (conceptos, procedimientos y actitudes) y contenidos propios de las distintas áreas.

Es decir, proponer al niño situaciones que le impliquen activamente, con una finalidad clara, que le hagan actualizar sus conocimientos previos, reestructurarlos, enriquecerlos.

Principio de actividad

La actividad del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. A través de la acción y la experimentación el niño descubre la realidad y se forma el conocimiento sobre ella. Los más

pequeños de la etapa descubren la existencia y las propiedades de los objetos a través de su acción sobre ellos y la experimentación con sus propiedades. Más adelante, a través de manipulaciones directas con los objetos y a través del juego simbólico, acceden a conocimientos y los afianzan. Los mayores de la etapa siguen teniendo en el juego, la acción y la experimentación, la más importante fuente de sus aprendizajes.

Este principio parte de la idea de que es el niño o niña el que construye y modifica sus esquemas de conocimiento, el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. La intervención educativa debe ayudar en este proceso, proponiéndole nuevos retos, proporcionándole nuevas experiencias, para que él mismo vaya construyendo, mediante la actividad, no sólo externa (visible a través del movimiento), sino también interna (reflexiva y mentalmente), los nuevos conocimientos.

En Educación Infantil debe utilizarse una metodología activa, esto es, a través de propuestas en las que los niños puedan actuar, experimentar y construir sus propios aprendizajes.

Aspectos afectivos y de relación

Aunque es importante en todas las etapas educativas, los aspectos relacionales y afectivos son esenciales en Educación Infantil. Los niños necesitan encontrar en la escuela infantil un ambiente cálido, acogedor y seguro, un clima en el que se sienta querido, tranquilo y relajado, para que pueda afrontar los retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio, aceptando y superando las pequeñas frustraciones que implica la convivencia.

Es esta etapa educativa, la creación de un ambiente tranquilo y afectuoso es una condición indispensable para que pueda producirse el desarrollo personal.

Para ello, es fundamental la relación de cada niño con el educador o educadora, debe ser una relación basada en la aceptación, el cariño y la valoración de cada uno. Cogiendo

La relación afectuosa niño-educador es la base de la Educación Infantil

en brazos a los más pequeños o manteniendo con los mayores conversaciones que conecten con sus vivencias, el educador facilita el establecimiento de un vínculo afectivo mutuo con el niño y le transmite una confianza y una seguridad de enorme importancia.

La existencia de un ambiente cálido y de una relación personal afectuosa no se opone a la existencia de normas. Por el contrario, éstas adquieren un valor positivo cuando se dan en un contexto de afecto y consideración para el niño.

La organización del ambiente

La Educación Infantil se da en un espacio físico concreto y se sirve de unos recursos materiales determinados. Por ello, una adecuada organización de este ambiente físico es un instrumento metodológico que facilitará la consecución de las intenciones educativas.

La organización del ambiente contempla tres aspectos: el espacio, los materiales y el tiempo. Todos ellos deben estar adecuadamente organizados.

El espacio del centro debe contemplar las necesidades de los niños, debe hacer posible el sueño y el reposo de los más pequeños, sus necesidades de cuidado y limpieza, sus desplazamientos autónomos, las distintas situaciones de relación e intercambio personal.

El material es el instrumento que el niño utiliza para llevar a cabo su actividad y sus juegos. Se le debe proporcionar una gama variada y estimulante de objetos que ofrezcan distintas posibilidades de manipulación y nuevas adquisiciones.

En cuanto a la organización del tiempo, debe partirse de las necesidades y ritmos de cada edad. La actividad cotidiana debe tener una secuencia ordenada que le permita al niño adquirir unos marcos de referencia temporales en los que desarrollar sus actividades. Pero esta estructura temporal requiere de una enorme flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos de los niños.

La comunidad educativa

El trabajo en esta etapa requiere de un marco participativo entre todos los que intervienen en el desarrollo de los niños. Fundamentalmente, nos referimos a dos aspectos: el trabajo en equipo y las relaciones con los padres.

El educador o educadora no es un elemento aislado en el centro de Educación Infantil. Este modelo educativo requiere la existencia de un equipo educativo que actúe coordinadamente para llevar a cabo una orien-

tación pedagógica coherente en todo el centro y asegure la continuidad en la línea pedagógica a lo largo de los años en los que los niños asistan a ese centro.

Por otra parte, no debe olvidarse que la familia es el primer contexto de socialización de los niños, es allí donde realizan sus primeros aprendizajes, establecen sus primeros vínculos afectivos y aprenden las primeras pautas y hábitos de su grupo cultural. El centro educativo tiene la función de complementar a la familia en sus actuaciones, ampliando las experiencias infantiles. Conscientes de ello, el educador y el centro deben establecer las medidas oportunas de coordinación con los padres y las madres, con el objetivo de aunar los criterios educativos en ambos contextos, de forma que el niño obtenga una coherencia y una continuidad en su proceso educativo.

Ejercicio

15. Haz un pequeño resumen de cada uno de estos principios metodológicos.

5.5. LA EVALUACIÓN

El currículo define la evaluación en Educación Infantil como *global, continua y formativa.* Veamos lo que conlleva esta definición.

En primer lugar, debe aclararse que la evaluación es una parte esencial del proceso educativo, en la que se revisa lo que se ha planificado y realizado, con la finalidad de mejorar la propia intervención y ajustarla más para obtener mejores resultados.

La evaluación es una *recogida de información* sobre el proceso educativo. Sin evaluación, la educación se limitaría a planificar y realizar, y nuevamente planificar y realizar, sin recabar la información necesaria para analizar lo sucedido y corregirlo en la medida de lo posible.

El carácter *global* de la evaluación se refiere a que se trata de evaluar el progreso y las adquisiciones de los niños y niñas, referidos a todas sus capacidades, entendiendo su evolución y desarrollo de forma interrelacionada. En la práctica significa que se evaluarán tanto sus aprendizajes de tipo físico como afectivo, cognitivo, de relación interpersonal o de inserción social, sin primar unos aspectos sobre otros.

La evaluación *continua* supone entenderla como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. No es algo que se realiza en un determinado momento del año (las *evaluaciones trimestrales* tradicionales), sino algo que se realiza constantemente:

– Al inicio de una actividad, para recoger información sobre lo que los niños ya saben o si están motivados o no para realizarla.

– Durante la actividad, recogiendo información sobre todo el proceso, las dificultades que pueden surgir, las interacciones que se dan entre los niños, las respuestas que dan a las distintas situaciones, sus éxitos o pequeños fracasos, sus errores.

– Al finalizar la actividad, obteniendo información sobre los avances que se han producido, los aprendizajes conseguidos, las dificultades encontradas y elaborando conclusiones que permitan mejorar posteriormente la actuación educativa.

El carácter *formativo* supone entender la evaluación como un instrumento útil para corregir y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se evalúa para sancionar a los alumnos, sino para corregir el proceso educativo y ajustarlo cada vez más a las auténticas necesidades de los niños y niñas.

El currículo cita la técnica de la observación directa y sistemática como la más apropiada en Educación Infantil. Observar al niño es esencial:

– *Al inicio* de un período educativo, para conocer su nivel de partida, sus experiencias y conocimientos previos,
– *Durante* el período educativo, verificando sus logros y sus dificultades, y cómo van produciéndose los distintos aprendizajes.
– *Al finalizar* el período educativo, constatando sus adquisiciones, para partir de ellas en las próximas propuestas.

La última Unidad de este Módulo está dedicada a la Evaluación, por lo que se profundizará sobre este elemento curricular y su aplicación.

Recuerda

La *Educación Infantil pretende* potenciar las capacidades de los niños y niñas referidas a los ámbitos motor, cognitivo-lingüístico, de equilibrio personal, de relaciones personales y de actuación e inserción social.

Los *objetivos generales* son el marco de referencia para organizar la intervención educativa:

Los objetivos generales de etapa orientan toda la etapa y tienen un carácter global.

Los objetivos generales del primer ciclo constituyen la educación de los de etapa a las posibilidades de los niños y niñas de este ciclo.

Los objetivos generales de cada área concretan los de etapa en cada uno de los ámbitos de experiencia en los que se estructura el currículo: Identidad y autonomía personal, Medio físico y social, y Comunicación y representación.

Los *contenidos* recogen todo aquello que se puede aprender y, por lo tanto, enseñar, en la etapa de Educación Infantil.

Los contenidos pueden referirse a conceptos, procedimientos y actitudes, contribuyendo todos ellos a conseguir las capacidades expresadas en los objetivos.

Los *principios metodológicos* orientan acerca de cómo enseñar, proporcionando criterios generales que deben presidir la intervención educativa en esta etapa.

Los principios metodológicos de la Educación Infantil son: aprendizaje significativo, globalización, actividad, organización del ambiente (espacios, materiales y tiempo) y comunidad educativa (trabajo en equipo y relación con los padres).

La *evaluación* en Educación Infantil es global, continua y formativa, y se basa en la observación del niño directa y sistemática.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

1.

	Modelo Asistencial	*Modelo Instructivo*
OBJETIVOS	Asistir a las familias	Prepararles para la escuela
CONTENIDOS	Cuidados personales	Lectura y escritura
REGULACIÓN	Ausente	Sistema educativo
PROFESORA	Sin titulación	Profesora EGB

2. Educación Infantil:

– 1ª Etapa Sistema Educativo.
– De 0 a 6 años.
– No obligatoria
Papel fundamental de la familia.
Objetivos:
– Potenciar el desarrollo.
– Compensar carencias.
Dos ciclos:
– De 0 a 3 años.
– De 3 a 6 años.
Carácter global: áreas o ámbitos de experiencia.
Profesionales: maestros y educadores.
Centros: de 1° o 2° ciclo, o de ambos.
Responsabilidad: Administración educativa.

4. Desde el interior de la persona, la herencia establece unas características o rasgos que le definen como individuo único, transmitidos por los genes. Por otro lado, la maduración es el proceso evolutivo marcado por la especie humana de cambios sucesivos que se van produciendo de una forma similar en todos los individuos. Desde el exterior de la persona, el medio que le rodea le ofrece una serie de posibilidades de aprendizaje. La interacción entre la maduración de la persona y el aprendizaje que se va produciendo, da como resultado el proceso de desarrollo, que es ya un conjunto de cambios sustanciales que se van produciendo dotándose el individuo de unas mayores capacidades.

6. Teorías conductistas:

– Aprendizaje como resultado de aplicar estímulos y respuestas.
– Aprendizaje por imitación (modelado).
Teorías cognitivas:
– Aprendizaje como proceso interno de construcción de conocimientos.
– Aprendizaje tras los mecanismos de asimilación y acomodación.

7. El plan de estudios sólo recoge lo que el alumno debe aprender, los temas o epígrafes principales del marco de contenidos que debe asimilar (ej. la Prehistoria, Grecia, Roma...). El currículo contempla el conjunto de factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, no sólo lo que aprenderá el alumno, sino todo lo que influye en que aprenda, como la propia planificación educativa, los medios que van a utilizarse, las relaciones que se establecen, las actividades que se van a realizar, la forma de evaluar el aprendizaje, etc... Por lo tanto, se trata de una reflexión mucho más amplia.

8. Se trata de un currículo cerrado.

   El profesor de la autoescuela aplica lo que está establecido con carácter general para todo el alumnado nacional. Aplica idéntico método (hasta el mismo manual), independientemente del contexto, tiene unos objetivos precisos (superar las pruebas, teórica y práctica) y evalúa a partir de los resultados (los que aprueban o no). No se producen diferencias entre unas y otras autoescuelas, los profesores actúan de la misma manera.

9. Las capacidades que aparecen en el primer objetivo general de la etapa son:

   – Descubrir el cuerpo (ámbito motor y cognitivo).
   – Conocer el cuerpo (ámbito cognitivo).
   – Controlar el cuerpo (ámbito motor y cognitivo).
   – Formarse una imagen positiva de sí mismo (ámbito afectivo).
   – Valorar su identidad sexual (ámbito afectivo).
   – Valorar sus capacidades y limitaciones (ámbito cognitivo y a fectivo).
   – Adquirir hábitos básicos de salud y bienestar (ámbitos motor y de inserción social).

10. ***Área 1: Identidad y autonomía personal***

    Obj. 7: *Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y comunicarlos a los demás, así como identificar y respetar a los otros.*

    Obj. 9: *Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos e influir en la conducta de los demás, evitando la adopción de actitudes de sumisión o de dominio, y desarrollando actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación.*

    Área 2: medio físico y social

    Obj. 1: *Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.*
    Obj. 2: *Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás.*

    Área 3: comunicación y representación

    Obj. 1: *Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.*
    Obj. 2: *Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.*

    Como se ve, en cada una de las áreas aparecen recogidas las capacidades del objetivo general de etapa, pero añadiendo

algo más de información, centrando la contribución de cada área a la consecución de ese objetivo general de etapa.

Por lo tanto, una de las diferencias entre los objetivos generales de etapa y los de las áreas es que los primeros suelen estar formulados de una forma global, incluyendo aspectos de todas las áreas, mientras que los segundos concretan esas capacidades en el ámbito de la vida del niño que corresponde a cada área.

13.

Áreas y bloques de contenidos
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL I. El cuerpo y la propia imagen II. Juego y movimiento III. La actividad y la vida cotidiana IV. El cuidado de uno mismo
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL I. Los primeros grupos sociales II. La vida en sociedad III. Los objetos IV. Animales y plantas
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN I. Lenguaje oral II. Aproximación al lenguaje escrito III. Expresión plástica IV. Expresión musical V. Expresión corporal VI. Relaciones, medida y representación en el espacio

Prueba de Autoevaluación

1. ¿Qué diferencias se han producido entre la sociedad tradicional y nuestra sociedad actual en relación con la atención a la infancia?
2. ¿Qué consecuencias se han derivado de una concepción meramente asistencial de esta etapa?
3. ¿Qué significa el carácter *instructivo* que ha tenido el Preescolar?
4. ¿Debe olvidarse la actual Educación Infantil de cubrir las necesidades físicas de los niños, o de no prepararles para la etapa de Educación Primaria? ¿Cómo entiendes su función con respecto a estos dos aspectos?
5. ¿En qué ciclos se estructura esta etapa? ¿Por qué razones se justifica la organización de la etapa en dos ciclos?
6. Cita los decretos publicados a partir de la LOGSE, de Educación Infantil, resumiendo su principal contenido.
7. ¿Qué vías tiene un centro de Educación Infantil para potenciar las capacidades de los niños y niñas?
8. Cita los rasgos que caracterizan el modelo de Educación Infantil.
9. Intenta explicar el significado de la palabra *currículo*.
10. Cita los cuatro principales elementos del currículo.
11. Explica qué puede aportar la fuente sociocultural al currículo de la Educación Infantil.
12. Define las características de un currículo abierto.
13. Describe los tres niveles de concreción del currículo español.
14. Anota la referencia y haz un esquema con el contenido del Decreto del Currículo que debes conocer y utilizar.

15 Cita los cinco ámbitos a los que se refieren las capacidades de los objetivos generales.

16 Escribe los tres tipos de objetivos generales que explicita el currículo y define cada uno de ellos.

17 Describe las tres áreas curriculares en las que se estructuran los contendidos curriculares.

18 Cita los tres tipos de contenidos, intenta definirlos y selecciona un ejemplo de cada uno de ellos.

19 Cita los principios metodológicos de la etapa y describe brevemente cada uno de ellos.

20 ¿Cómo se entiende la evaluación en Educación Infantil?

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 5

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA-11751
R 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autora:
Paloma Sainz de Vicuña

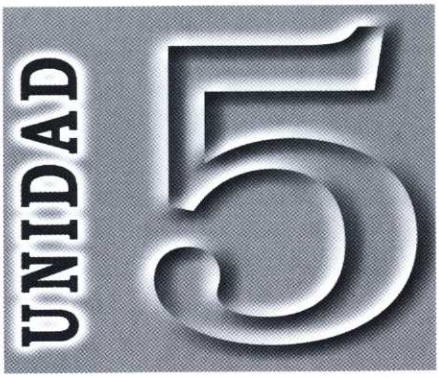
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE PROYECTOS? .. 7

2. LOS DOCUMENTOS BÁSICOS DE UN CENTRO EDUCATIVO 13

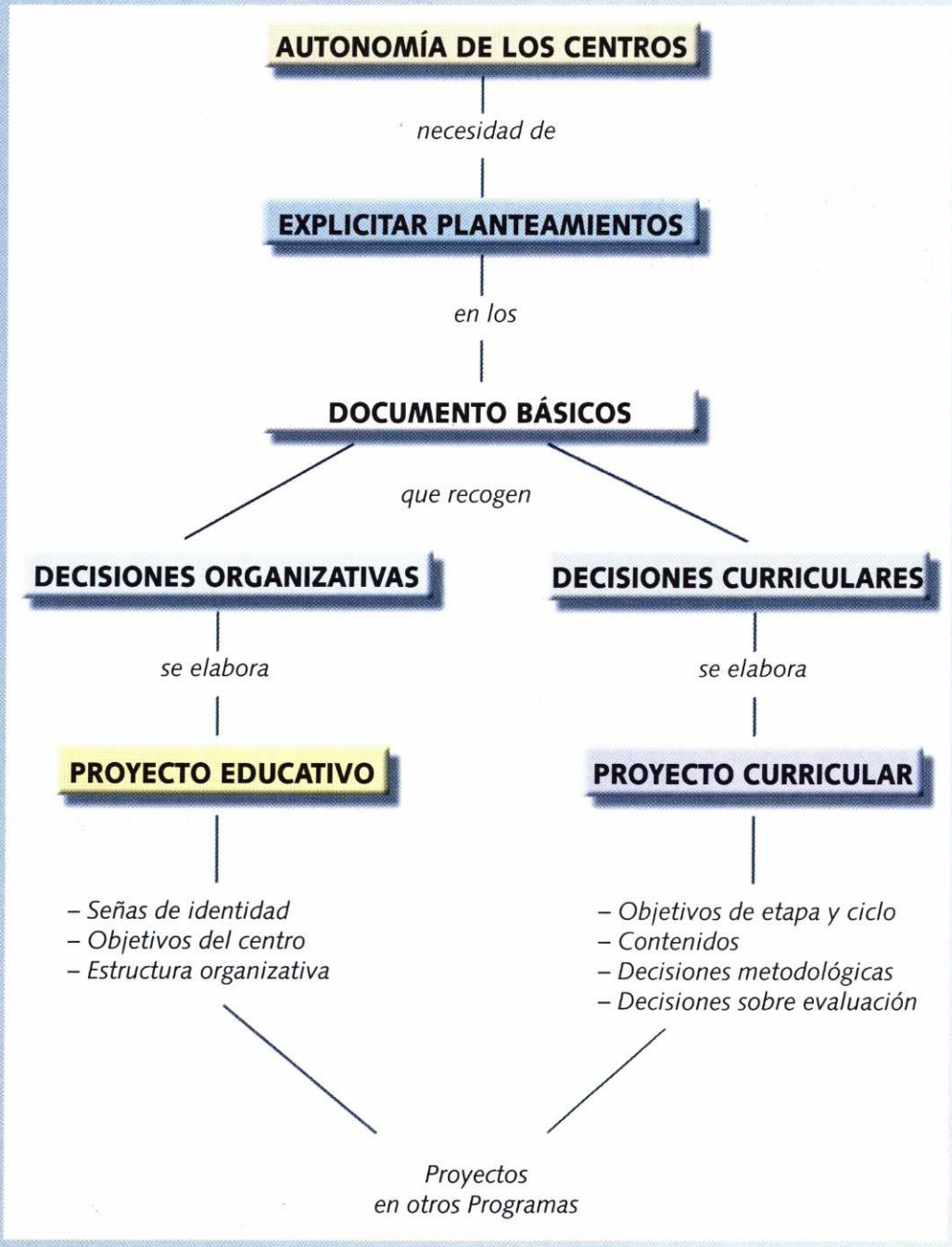
3. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO 17

4. EL PROYECTO CURRICULAR 29
4.1. Finalidad del proyecto curricular 29
4.2. La elaboración del proyecto curricular 30
4.3. Elementos del proyecto curricular 32
4.4. La revisión del proyecto curricular 46

5. LOS PROYECTOS DE OTROS PROGRAMAS .. 49

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 56

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 58


AUTONOMÍA DE LOS CENTROS
necesidad de
EXPLICITAR PLANTEAMIENTOS
en los
DOCUMENTO BÁSICOS
que recogen
DECISIONES ORGANIZATIVAS
DECISIONES CURRICULARES
se elabora
se elabora
PROYECTO EDUCATIVO
PROYECTO CURRICULAR
– Señas de identidad
– Objetivos del centro
– Estructura organizativa
– Objetivos de etapa y ciclo
– Contenidos
– Decisiones metodológicas
– Decisiones sobre evaluación
Proyectos
en otros Programas

Introducción

En esta Unidad se abordarán varios aspectos referidos a la toma de decisiones de los centros, tanto en lo organizativo como en lo curricular.

En primer lugar, se analizará la importancia de que se reflejen por escrito los planteamientos de cualquier institución, pero, sobre todo, si ésta es de carácter educativo, ya que, por la complejidad de su función, es necesario concretar metas y procedimientos que orienten a todos los implicados en el centro y puedan ser objeto de análisis y evaluación.

A continuación, se describen los principales documentos que elaboran los centros, sus contenidos y la relación que existe entre ellos, así como las diversas instancias que participan en su elaboración y aprobación.

Las principales decisiones que toman los centros podrían formar parte de dos grupos:

Decisiones institucionales y organizativas, y

Decisiones pedagógicas o curriculares.

Como documento síntesis del primer grupo de decisiones se presenta el Proyecto Educativo, base de la que deben partir las actuaciones de un centro, que recogerá las intenciones del conjunto de la comunidad educativa, y las formas o procedimientos para conseguirlas.

El segundo grupo de decisiones se analizan con más detalle en el Proyecto Curricular, que, como se ha dicho en la Unidad anterior, constituye el segundo nivel de concreción curricular. Se verá el proceso de elaboración y revisión del mismo, y cada uno de sus elementos, viendo, especialmente, su posible aplicación al primer ciclo de la etapa.

Para finalizar, se plantea cómo pueden hacerse proyectos para otro tipo de modelos de atención a la infancia, adecuando lo que se ha presentado a lo largo de esta Unidad a otras situaciones, también educativas, distintas a un centro o escuela infantil.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Comprender la necesidad de que las instituciones educativas expresen por escrito sus planteamientos.**
- **Aproximarse a los distintos documentos de un centro educativo.**
- **Conocer los elementos que comprenden el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular.**
- **Saber desarrollar los elementos curriculares, desde la perspectiva del primer ciclo de la etapa.**
- **Conocer otro tipo de proyectos con los que se puede encontrar en su vida profesional.**

1 ¿Por qué hablamos de proyectos?

0Los centros educativos son diferentes entre sí. En la etapa de Educación Infantil, debido a la falta de regulación que ha habido hasta muy recientemente, se agudiza todavía más esta diversidad. Los centros responden a entornos diferentes, tienen estructuras internas propias y formas de funcionamiento originales, influidos por las individualidades que forman la comunidad educativa.

El sistema educativo español actual, y la sociedad en su conjunto, va demandando cada vez más que los centros sean autónomos, que establezcan sus propios planteamientos adecuados a su propio contexto, a su historia como institución y a sus formas organizativas.

¿Son los centros actualmente dependientes o autónomos?

Centro dependiente	***Centro autónomo***
No tiene identidad propia	Tiene su identidad
El sistema escolar se basa en la toma de decisiones en los niveles superiores	El sistema escolar potencia la toma de decisiones de los centros.
Aplica un currículo cerrado	Desarrolla un currículo abierto.
La participación de los padres o madres se limita a la información.	La comunidad educativa establece sus propios planteamientos, compartiendo responsabilidades.
Educador individual.	Educador cooperador y colaborador.

Ha habido en España, durante muchos años, un sistema educativo basado en centros dependientes. El educador o profesor era un individuo aislado e independiente del resto (se oía lo de *yo, mis niños, mi clase, mi material...*). Con los padres y madres tan sólo se entraba en contacto para transmitir información administrativa o algún problema personal de un niño. El profesorado aplicaba un plan de estudios cerrado, y la mayoría de las decisiones se tomaban en instancias superiores de la Administración educativa.

La reforma educativa, se basa en la necesaria autonomía de los centros.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) establece como uno de sus principios:

En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.

LOGSE. Art. 2.3.:
La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes...

LOGSE. Art. 57.:
Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

En nuestro país, los centros van adquiriendo, progresivamente, una mayor autonomía. La existencia de Consejos Escolares u otras vías de participación de la comunidad educativa, la elección de cargos directivos y de coordinación, el funcionamiento de los equipos pedagógicos, son algunas medidas ya generalizadas en la mayoría de los centros de todos los niveles educativos.

A diferencia de la familia, configurada con miembros que de forma natural pertenecen a ella, la escuela es una *organización formal*, que se forma voluntaria, intencionada y sistemáticamente, para conseguir unos fines determinados.

La escuela está compuesta por un conjunto de personas que:

a) Disponen de una estructura más o menos formalizada.

b) Poseen un sistema de coordinación y comunicación.

c) Actúan sobre el entorno que les rodea y, a la vez, reciben la influencia de éste en una intervención que ha de ser armónica.

d) Realizan actividades mediante instrumentos técnicos y operaciones que tienden a la consecución de unos fines determinados (Antúnez y Gairín, 1990).

Ejercicio

1. ¿Podrías citar otras organizaciones formales?

Pero como organización peculiar, la escuela, además, tiene unos rasgos específicos que la diferencian de otras organizaciones formales. Estos rasgos son, principalmente:

a) *Metas ambiguas.* Las funciones de la escuela (facilitar el aprendizaje, contribuir al desarrollo, adaptar socialmente...) son variadas y complejas, no siempre están delimitados sus objetivos con precisión.

b) *Diversidad en las personas que la conforman.* Sus colectivos son diversos (padres y madres, profesores y educadores, niños y niñas) en sus intereses con respecto a la institución. Esto no facilita la adquisición de una identidad colectiva.

c) *Complejidad metodológica y organizativa.* No hay un modo óptimo de desarrollar el proceso de enseñanza, las formas organizativas no son *buenas* o *malas*, sino más o menos adecuadas a las características peculiares de cada centro.

d) *Modelos múltiples.* Resultan de la adecuación de la institución a cada realidad concreta.

e) *Poco tiempo para la gestión.* La escuela debe priorizar la atención a los niños y niñas. Los procesos de participación en la gestión de un centro conllevan un tiempo considerable.

Ejercicio

2. Compara estas características en dos organizaciones diferentes: la escuela y una empresa. Saca tus propias conclusiones.

Estas características, comunes a todos los centros educativos, e incluso extensibles a otro tipo de instituciones o programas educativos, les hace débiles organizativamente y, a menudo, sus miembros se consideran tan sólo unidos por aspectos formales (como ser del mismo claustro, tener el mismo horario...).

Todas estas razones justifican la necesidad de que los centros educativos *definan su propia organización, sus metas, y las pautas que dirigen las relaciones entre las personas.*

Establecer pautas comunes en los centros educativos cumple los siguientes objetivos:

a) Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherentes y coordinadas para todos los miembros de la comunidad educativa, potenciando su participación.
b) Racionalizar los esfuerzos personales e institucionales.
c) Reducir la incertidumbre, la improvisación, la rutina, las contradicciones y los esfuerzos estériles.
d) Permitir procesos de evaluación.
e) Orientar a las personas que se incorporan por primera vez al centro educativo.
f) Configurar progresivamente una escuela con personalidad propia.

Se considera, por todo esto, cada vez más necesario que los centros educativos concreten sus propuestas. El intento de concreción hace necesario un esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa en la búsqueda de objetivos comunes, permitiendo superar las actuaciones individualizadas que han caracterizado durante mucho tiempo a la escuela.

Probablemente te preguntarás por qué definir los planteamientos de un centro conlleva la necesidad de hacerlo por escrito y a través de varios proyectos.

Lo que ahora se propone es la necesidad de *explicitar por escrito* mediante proyectos los objetivos o metas que se propone un centro, así como los medios para conseguirlos.

¿Qué utilidad puede tener el reflejar por escrito los planteamientos de un centro?

– Al expresarlos por escrito, se matiza el propio planteamiento, precisándolo, ya sea un objetivo, un aspecto organizativo, decisiones curriculares o de cualquier otro ámbito.

– Al expresarlos por escrito, pueden ser utilizados por los diferentes miembros de la comunidad escolar.

– Al expresarlos por escrito, puede después constatarse su realización, y, en su caso, su modificación.

Ejercicio

3. Intenta recordar situaciones de tu vida en las que al expresar por escrito tus ideas, éstas te han parecido más claras, más precisas y más ordenadas, adquiriendo mayor consistencia.

Recuerda

Los centros autónomos responden mejor a las necesidades del entorno y tienen mayores posibilidades de ofrecer una enseñanza de calidad.

Los centros o programas educativos son organizaciones formales, es decir, que se forman voluntaria, intencionada y sistemáticamente para conseguir unos determinados fines.

La reforma educativa recoge en sus bases la necesidad de que los centros desarrollen su autonomía.

La complejidad del proceso educativo hace necesario que los centros definan su propia organización, sus metas, y las pautas que dirigen las relaciones entre las personas.

Lo que ahora se propone es la necesidad de explicitar por escrito mediante proyectos los objetivos o metas que se propone un centro, así como los medios para conseguirlo.

2 Los documentos básicos de un centro educativo

Planificar y desarrollar el proceso educativo exige que los distintos miembros de la comunidad educativa tomen una serie de decisiones. Un buen funcionamiento hace necesario unas bases comunes de actuación que garanticen la coherencia, ante el hecho educativo, de todos los implicados en él.

Este conjunto de decisiones que los centros deben tomar se diferencian entre sí. Actualmente se plantean dos tipos de decisiones fundamentales: la *organización* y el *currículo*.

Es evidente que los aspectos organizativos de un centro están íntimamente relacionados con los aspectos curriculares. Una determinada organización hace posible un currículo, o hace imposible su realización.

El sistema educativo español tiene dos importantes retos ante sí:

a) Mejorar la gestión de los centros para que pueda desarrollarse el currículo de forma autónoma y creativa.

b) Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación curricular de los educadores.

Para conseguir estos objetivos, surgen un conjunto de instrumentos que vamos a analizar.

A partir de la nueva normativa establecida por la LODE y por la LOGSE, y su posterior desarrollo, se pueden distinguir tres grandes procesos de toma de decisiones:

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO
PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA
PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL

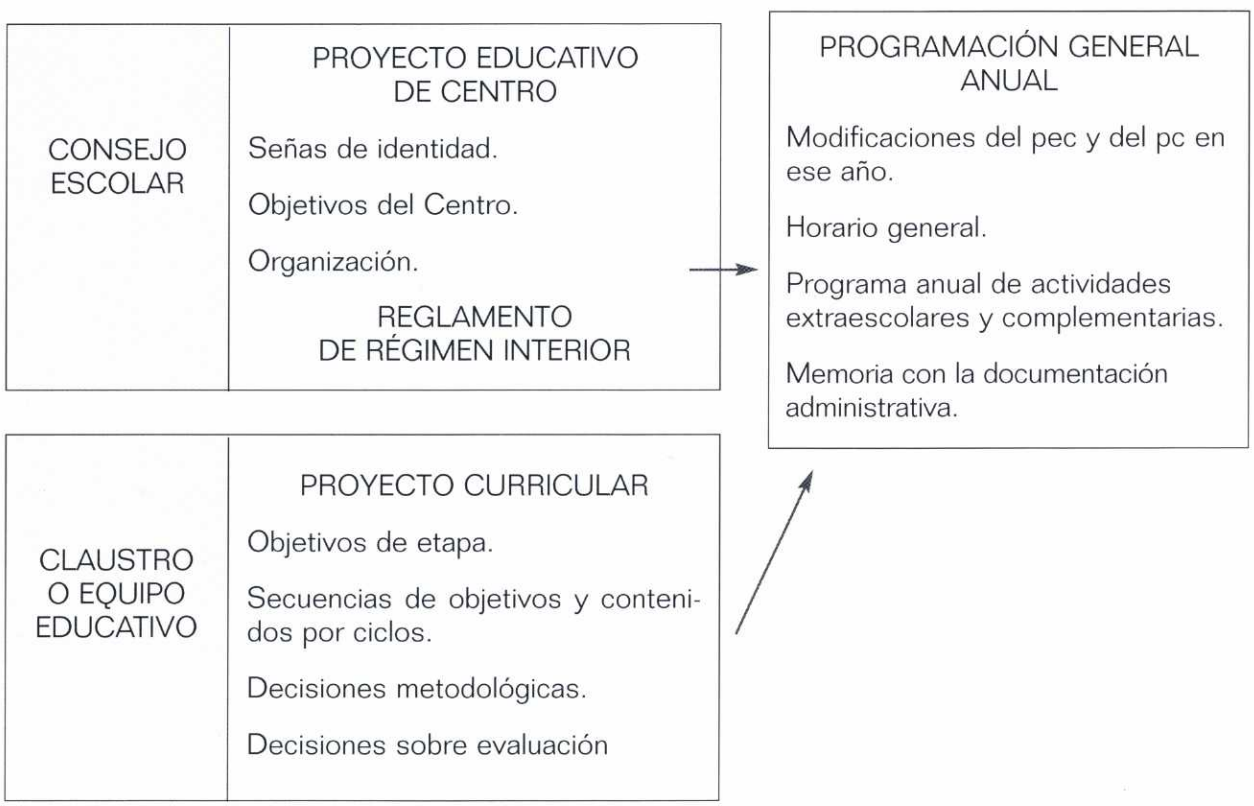
Los dos primeros pertenecen a ámbitos de actuación diferenciados.

El *Proyecto Educativo* es el documento que recoge las decisiones de todo un centro respecto a las opciones educativas básicas y la organi-

zación general del centro. Afecta al centro en su globalidad, con responsabilidad directa del equipo directivo y de la comunidad educativa.

La responsabilidad de la aprobación y evaluación del Proyecto Educativo es del Consejo Escolar, en donde deben estar representados los distintos grupos que componen la xomunidad educativa, y que, en una escuela infantil, serían los padres y madres, educadores y personal no docente, y representantes del Ayuntamiento. Para ello, es necesario que los diversos representantes discutan con sus colectivos y recojan sus opiniones.

RELACIONES ENTRE LOS DISTINTOS DOCUMENTOS DE UN CENTRO



El *Proyecto Curricular* afecta a los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños y niñas, y es de responsabilidad estrictamente profesional de los educadores, aunque deben recogerse los objetivos que se propone el Proyecto Educativo y orientar la enseñanza a los principios recogidos por toda la comunidad educativa en el proceso anterior.

Este Proyecto constituye un instrumento del centro para definir las estrategias educativas que van a utilizar, y adaptar el currículo establecido con carácter general a las peculiaridades de cada centro y de cada realidad educativa.

Este documento se elabora por el equipo educativo del centro, organizado en ciclos, si es conveniente, o en otras agrupaciones menores si se considera adecuado para facilitar el trabajo de reflexión y de toma de decisiones. Lo aprueba el claustro (o totalidad del equipo educativo) y se informa de él al Consejo Escolar.

Ambos documentos se relacionan y se complementan mutuamente, y ambos tienen un carácter permanente, naturalmente sujeto a las modificaciones pertinentes, pero con un carácter estable.

El tercero, la *Programación General Anual*, constituye un documento de planificación a corto plazo. Recoge los objetivos específicos de ese curso, las modificaciones hechas en los Proyectos Educativo y Curricular y los aspectos organizativos que suelen variar de año a año.

El Reglamento Orgánico de los Centros Públicos de Educación Infantil establece que es el equipo directivo el que elabora la Programación General Anual, que será conocida por el equipo de educadores y aprobada por el Consejo Escolar.

La Programación General Anual debe incluir las modificaciones anuales de los dos Proyectos (Educativo y Curricular), el programa anual de actividades extraescolares y servicios complementarios, el horario general del centro, y aquellos otros aspectos que, con carácter anual, configuran la vida de un centro.

CARÁCTER DE LOS DOCUMENTOS DE UN CENTRO

Documentos	Contenido	Tipo de decisiones	Participación
PROYECTO EDUCATIVO	Planteamientos educativos de carácter general	Ideológico-Educativas-Organizativas	Miembros de la comunidad educativa
PROYECTO CURRICULAR	Estrategias de intervención educativa	Didácticas	Educadores
PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL	Ordenación de la actividad anual en función de prioridades	Organizativas	Miembros de la comunidad educativa

Ejercicio

4. Elabora un esquema que te permita recordar estos tres documentos.

Recuerda

El proceso de reforma educativa, en marcha en nuestro país, ha hecho replantearse dos aspectos fundamentales en los centros: la *organización* y el *currículo.*

Nuestro sistema educativo tiene dos importantes retos ante sí:

a) Mejorar la gestión de los centros para que pueda desarrollarse el currículo de forma autónoma y creativa.

b) Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación curricular de los educadores.

El *Proyecto Educativo* es el documento que recoge las decisiones de todo un centro respecto a las opciones educativas básicas y la organización general del centro.

El *Proyecto Curricular* constituye un instrumento del centro para definir las estrategias educativas y adaptar el currículo establecido con carácter general al contexto.

La *Programación General Anual* constituye un documento de planificación a corto plazo.

3 El Proyecto educativo de centro

Todo centro educativo es una organización que funciona. Lo primero que puede observarse en un centro es su funcionamiento, las actividades que se realizan. Un análisis más detallado nos hace ver que esas actividades se realizan porque hay unos órganos, unipersonales o colectivos, que lo hacen posible.

Los órganos desarrollan su actividad siguiendo motivaciones diversas, ya sean de índole personal, grupal u organizativa. Pueden estar siguiendo un proyecto común explícito o ser únicamente la suma de distintos proyectos individuales o de pequeños grupos.

El Proyecto Educativo es una herramienta del centro educativo para ordenar, expresar y coordinar toda la realidad, compleja, de un centro educativo. Lo importante es que el Proyecto Educativo refleje lo que quiere hacer el grupo humano que constituye la comunidad educativa.

PROYECTO EDUCATIVO

<table>
<tr><td>Decisiones de las que hay que partir</td><td colspan="2">LOGSE
DECRETO DE CURRICULO
ANÁLISIS DEL CONTEXTO:
– Realidad sociocultural y económica
– Estructura y funcionamiento del centro.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Elementos del Proyecto</td><td>Características y rasgos de identidad</td><td>– Quiénes somos
– Cómo nos manifestamos</td></tr>
<tr><td>Formulación y sistematización de los objetivos del centro</td><td>– Qué queremos hacer</td></tr>
<tr><td>Definición de la estructura organizativa</td><td>– Cómo nos organizamos para lograr los objetivos.</td></tr>
</table>

Veremos en primer lugar las decisiones de las que hay que partir, o los principales aspectos que deben tenerse en cuenta antes de comenzar a definir los distintos elementos del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

El estudio del contexto es un elemento previo que ayuda a establecer los límites que tiene un centro o programa educativo. Gracias a este primer análisis, se pueden evitar contrasentidos que a veces aparecen, al plantearse objetivos fuera de contexto, como proponer actividades con los padres y madres en horario escolar, sin tener en cuenta de que se trata de una población trabajadora con unos horarios amplios que hacen imposible este tipo de participación.

El análisis del contexto parte del estudio de la legislación vigente, que acota las actuaciones de un centro o programa educativo. La LODE y la LOGSE son las fuentes principales, así como el Decreto Curricular de la etapa, pero no debe perderse de vista otro tipo de normativa, dependiente del MEC y de otras Administraciones, o incluso legislación de uso común como convenios laborales, ordenanzas municipales, etc... Cualquier centro o programa deberá conocer la legislación que le es de aplicación, para plantear sus actuaciones desde una base realista.

Además, es necesario aproximarse lo más posible al conocimiento de la realidad socio cultural que constituye el entorno del centro. Se trata de recoger información sobre la población, información que sea útil para plantear la actuación educativa con acierto. Por ejemplo, interesa saber en una escuela infantil, si las madres trabajan fuera de casa o no, y en qué tipo de trabajos, así como los padres. Cómo son las viviendas y el tamaño de las familias, su origen, sus principales hábitos culturales (modo en que pasan su tiempo libre, aficiones, tipo de alimentación...). Interesa saber igualmente por qué llevan a sus hijos a la escuela infantil, sus expectativas, sus necesidades.

Todos estos aspectos no se suelen recoger al iniciar las actividades, sino a lo largo del funcionamiento, por lo que conviene ir elaborando esta recogida de datos progresivamente, para que constituya una base de información para el centro y pueda ser analizado por el conjunto de la comunidad educativa. Otra fuente de información útil es el Ayuntamiento, que puede facilitar, sobre todo al iniciarse una actuación, datos de relevancia.

También interesa informarse sobre las posibilidades culturales del entorno, qué instituciones existen, por ejemplo, un centro de atención sanitaria primaria, una biblioteca pública, un centro de educación de adultos, asociaciones de tipo social, una ludoteca, etc... Conocer bien el entorno puede ser enormemente útil para un centro abierto que se plantee incidir en él.

Es necesario igualmente analizar el propio centro, su historia, las razones por las que se creó, y sus características actuales, si tiene uno o

varios ciclos y etapas educativas, edades de niños y niñas que atiende, número de niños y de profesores, estructura interna, ubicación física en relación con el entorno.

Dentro de este aspecto, cobra especial importancia el tipo de equipo educativo que forma el centro o programa, edad, sexo, titulación académica, experiencia profesional, años de permanencia en el centro, aficiones o aptitudes...

Veamos a continuación los diferentes elementos del Proyecto Educativo de Centro (PEC):

Los rasgos de identidad constituyen los principios con los que la institución se identifica, de acuerdo con la realidad ya analizada. A este respecto, el PEC asume y prioriza algunos aspectos que están en la base de la Educación de hoy día. Los principios generales de nuestro sistema educativo vienen definidos básicamente en dos leyes, la LODE y la LOGSE. Se ofrecen las formulaciones de ambos textos legales, pues pueden constituir una guía para que los equipos educativos definan sus propios principios. (VER ANEXO, EN LO CONCERNIENTE AL ARTÍCULO SEGUNDO DE LA LOGSE, Y DE LA LODE)

Las instituciones asumen y formulan aquellos aspectos con los que más se identifican. Aunque habrás visto que algunos de estos principios que recogen las principales leyes educativas, no son útiles para los niños y niñas de Educación Infantil, habrás observado que muchos otros sí lo son.

Además de esta fuente, el centro o programa podrá utilizar muchas otras, para definir sus señas de identidad. La más importante es su propia historia, principios que desde siempre, de forma más o menos explícita, han venido orientando la vida del centro.

Veamos algunos ejemplos de principios que puede asumir un centro de Educación Infantil:

Participamos de la necesidad de una implicación real de los padres y las madres en la vida del centro y en el seguimiento del progreso de los niños y niñas.

Nos regimos por el principio de la coeducación, desde las edades más tempranas de los niños y niñas de nuestro centro, y somos partidarios de compensar la realidad en la que se mueven, todavía discriminatoria para las niñas y mujeres.

Nuestra escuela se manifiesta por la no discriminación por razón de raza, por lo que se admitirán a minorías étnicas y se desarrollará un trabajo dirigido a su plena consideración social.

El centro potenciará el desarrollo profesional del equipo educativo y del resto de trabajadores, facilitando actividades de formación permanente y propiciando que éstas reviertan en la mejor calidad educativa del centro.

Ejercicio 5. Si has trabajado en algún centro de educación infantil, intenta recordar alguna de sus señas de identidad, aunque no estuviera formulada expresamente.

Un segundo elemento del PEC son los *Objetivos del Centro*. Es necesario concretar y delimitar los principios de identidad del centro en unos objetivos.

Por ejemplo, el principio o seña de identidad asumida en el ejemplo anterior de coeducación, podría dar lugar a objetivos como los siguientes:

Equilibrar en el centro la figura de educador masculina y femenina, y propiciar un reparto equitativo de funciones entre los educadores de ambos sexos.

Potenciar el uso de juguetes sin adscripción en función del sexo.

Desarrollar actividades formativas con madres y padres en materia de coeducación.

Una seña de identidad asumida por un centro con respecto a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (minusválidos) podría verse concretada por objetivos como los siguientes:

Potenciar las relaciones de los educadores con los miembros del equipo psicopedagógico, mediante unas reuniones integradas en el calendario.

Establecer un grupo de padres de niños con necesidades educativas especiales, para que puedan reunirse con el equipo directivo periódicamente y plantear sus dudas o problemas.

Los objetivos del PEC deben ser claros y posibles, para permitir una evaluación de los mismos después de un cierto período de tiempo.

Pueden formularse objetivos de diverso tipo en un centro. Veamos algunos ejemplos:

Pedagógicos: Favorecer en los niños y niñas la autonomía personal en su vida en el centro.

Administrativos: Ofrecer a los padres una mayor información sobre la gestión económica del centro.

Organizativos: Facilitar la comunicación de las familias con los educadores, mediante la fijación de tiempos para las reuniones y entrevistas.

Institucionales: Participar en las actividades promovidas por el Ayuntamiento y otras entidades sociales relacionadas con la infancia.

El tercer elemento del PEC es la *estructura organizativa.* La consecución de las finalidades y objetivos que se propone una institución supone la puesta en funcionamiento de los medios que lo hagan posible. Instituciones grandes y complejas, como un centro educativo, tienen necesidad de aclarar y organizar su estructura y determinar sus funciones.

Definir la estructura de un centro supone delimitar sus órganos de gestión (unipersonales y colegiados) y sus órganos auxiliares (departamentos, equipos de ciclo o de nivel, grupos para una determinada finalidad, etc.). Esta estructura debe estar en conexión con las señas de identidad y objetivos del centro. Cada uno de los principios y de los correspondientes objetivos planteados, debería reflejarse en la estructura organizativa.

Veamos el ejemplo de los niños y niñas de minorías étnicas. Supongamos que un centro asume la educación de un grupo de niños y niñas de etnia gitana, y ello constituye una de las señas de identidad de ese centro. Pues bien, su estructura organizativa debería reflejar quién va a velar por el desarrollo de ese objetivo, si se creará un órgano específico (un grupo de educadores y de padres, por ejemplo) o lo asumirá entre sus funciones el Consejo Escolar del centro, o el equipo directivo, o si se nombrará a un responsable para que trate de estos temas con las distintas instituciones implicadas. Todo ello dependerá, en cada caso, del contexto concreto en que deba realizarse.

Dentro de este apartado del PEC, puede incluirse lo que se denomina el *Reglamento de Régimen Interior del Centro.* El Reglamento es el conjunto de reglas, preceptos e instrucciones que regulan el régimen de una institución.

Este Reglamento delimita y formaliza aspectos de la estructura como son las funciones de cada órgano y su funcionamiento. Ordena, igualmente, los recursos (uso de espacios, acceso al material, etc.). Es la expresión práctica de los principios que inspiran la vida del centro y de los objetivos que se plantea.

El Reglamento suele incluir el organigrama de un centro, determinar las funciones de cada uno de los órganos del mismo y desarrollar algunos reglamentos específicos, como por ejemplo:

– Del equipo educativo: adscripción, derechos y deberes, organización propia, derechos sindicales...
– De los padres: adquisición y pérdida de condición, derechos y deberes, organización interna (asamblea de padres, APAS, delegados...).
– Del personal no docente: selección, adscripción, derechos y deberes, organización interna...

– Del material del centro: inventario, adquisición, control, almacenamiento, conservación, utilización...
– De las instalaciones: zonas de uso general y restringido, vigilancia, limpieza, horarios de utilización, normas de uso y conservación...
– Del régimen administrativo y económico: tipos de informes, impresos, contabilidad, facturas, actas...

Veremos a continuación algunos aspectos organizativos propios de un centro de Educación Infantil, a modo de panorama sobre estas decisiones tan importantes que hay que tomar y reflejar en el Proyecto Educativo. El texto legal de referencia es el ya citado Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Primaria (el R.D. 82/1996, de 26 de enero, publicado en el BOE del 20 de febrero del 96), prescriptivo para centros públicos y orientativo para privados.

Órganos Unipersonales

En los centros públicos los tres responsables unipersonales son:

– Director o Directora: tareas generales de coordinación y representación institucional.
– Jefe o Jefa de Estudios: coordinación pedagógica.
– Secretario o Secretaria: temas administrativos, contabilidad, registro...

En los privados, estas tareas pueden realizarse de otros modos, pero en todo caso conviene tener en cuenta:

A mayor acumulación de tareas ⟶ Menor participación
A mayor descentralización de tareas ⟶ Mayor participación

Es necesario compatibilizar el criterio de EFICACIA con el de PARTICIPACIÓN, y cada centro tiene que valorar las personas que tiene y las posibilidades de descentralizar la tarea directiva.

Órganos colegiados

Son órganos formados por un conjunto de personas. La LODE establece dos: Consejo Escolar y Claustro.

Consejo escolar: Es el órgano que toma las principales decisiones en un centro público. Representa al conjunto de la comunidad educativa, es un órgano de participación de los distintos sectores: equipo directivo, familias, personal docente y no docente. También está prevista la participación de un representante local.

Sus funciones son, principalmente:

– Establecer los criterios para la admisión de alumnos.
– Aprobar el presupuesto del centro.

– Participar en la elaboración y revisión del PEC.
– Aprobar las actividades complementarias.
– Facilitar las relaciones institucionales.
– Promover la renovación de instalaciones y equipamientos.
– Proponer iniciativas para la mejora del centro.

Claustro: Lo forma el conjunto de educadores. En las escuelas infantiles suele denominarse equipo educativo.En el PEC deben constar sus competencias, los miembros que lo forman y la periodicidad de las reuniones que se establezcan. Sus funciones son:

– Elaborar y aprobar el Proyecto Curricular y las Programaciones.
– Proponer actividades complementarias.
– Elegir sus representantes en el Consejo Escolar.
– Promover iniciativas de formación, de innovación educativa o planes de mejora en el centro.

En general, se trata de funciones relacionadas con el asesoramiento y dinamización del centro. La implicación del equipo docente es básica en un centro. Por ello es conveniente que las reuniones del equipo sean periódicas (al menos una vez al trimestre, y deseable una vez al mes), participativas (no meramente informativas) y eficaces (tomando decisiones). Si el equipo es muy numeroso, convendría preparar con antelación el contenido a tratar, para que cada ciclo elabore sus propuestas. Es necesario, igualmente, levantar acta con las decisiones tomadas y leerla en sesiones posteriores para verificar su cumplimiento.

Es importante cuidar las dinámicas que se establecen en estas reuniones, ya que, para los educadores suponen la percepción global del centro en el que trabajan y si esta percepción es positiva se convierte en un aliciente que mejora la calidad de su intervención.

Órganos de Coordinación Docente:

El Reglamento Órganico de Centros (R.O.C.) establece tres:

– Tutores.
– Equipos de Ciclo.
– Comisión de Coordinación Pedagógica (en centros de más de 12 unidades).

Tutores

En un centro de Educación Infantil cada grupo de niños y niñas tiene su tutor y realiza todas las funciones propias de esta figura:

– Programación del curso.
– Desarrollo de todo el proceso educativo.

– Evaluación inicial, continua y final.
– Atención a las necesidades individuales de cada niño.
– Colaboración con el equipo psicopedagógico en el caso de dificultades de aprendizaje detectadas.
– Coordinación con las familias.

Equipos de ciclo:

Si un centro tiene dos ciclos, puede organizar el equipo educativo según su dedicación al 1° o 2° ciclo. Esto reduce el número de participantes en un grupo de trabajo, ganando funcionalidad, y es lo adecuado para el desarrollo del currículo en cada ciclo, como veremos en el punto siguiente. En el caso de no haber dos ciclos, sino uno, a veces puede ser conveniente subdividir el equipo en dos o tres grupos más operativos.

Las funciones de estos equipos son:

– Formular propuestas para ser incluidas en el Proyecto Educativo del Centro.
– Elaborar el Proyecto Curricular de Ciclo, o, si son grupos de nivel, elaborar propuestas para su decisión en el conjunto del ciclo.
– Coordinar las actividades escolares y complementarias.
– Mantener la coherencia educativa en todo el ciclo (o nivel).
– Compartir las dificultades surgidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
– Coordinar el proceso de evaluación.

El funcionamiento de estos grupos de educadores es una de las piezas fundamentales de la calidad de un centro. Se trata del nivel básico de coordinación educativa y esos grupos son el principal apoyo de un educador en sus problemas cotidianos.

Ejemplo de guión de reuniones de ciclo

PRIMER TRIMESTRE

1ª y 2ª: Organización inicial: grupos alumnos, adscripción educadores, entrevistas familias, aulas, materiales, horarios. Período de adaptación.

3ª y 4ª: Programaciones de grupo, con la guía del Proyecto Curricular.

5ª: Relaciones con las familias: reuniones.

6ª: Coordinación actividades comunes y complementarias.

7ª: Organización fin de trimestre.

8ª: Evaluación: criterios, instrumentos, informes.

Comisión de Coordinación Pedagócia

El R.O.C. establece una Comisión de Coordinación Pedagógica para centros de más de 12 unidades, formada por los Coordinadores de ambos ciclos, el Director, el Jefe de Estudios y el Orientador. Como esta estructura no suele ser necesaria en escuelas infantiles al tratarse de centros menores, al menos sí es conveniente que que las Coordinadoras de cada Ciclo y el Jefe o Jefa de Estudios se coordinen y elaboren propuestas para dinamizar las reuniones de los equipos de ciclo.

Ejercicio

6. Elabora un esquema con los principales Órganos de una escuela.

Otros aspectos organizativos:

– La organización del personal no docente.

Todos los trabajadores forman parte del centro y todos ellos son indispensables en la búsqueda de una mayor calidad. Por eso es esencial determinar sus funciones y reflejarlas por escrito en el Proyecto Educativo, establecer unos efectivos cauces de comunicación e implicarles en la marcha del centro, coordinando sus actuaciones con el personal docente.

– La adscripción de los educadores.

Nos referimos a ser asignados como tutores a uno u otro grupo de niños. Éste suele ser un momento de conflicto en un centro y es conveniente fijar de antemano algunos criterios que estén claros y sean aprobados por todos. El criterio más comúnmente aceptado es el de la continuidad con un mismo grupo de niños a lo largo del ciclo. Este criterio permite un mejor seguimiento del progreso de los niños, un mayor conocimiento de cada uno y una mayor relación con las familias. Por otro lado, evita caer en la rutina, ya que cada año es distinto.

Este criterio parece contradictorio con el de especialización de un educador con un grupo de edad. Esta especialización (por ejemplo, en el grupo de bebés), tiene su parte positiva, ya que la educadora tal vez domine con mayor seguridad sus actuaciones con esa edad, pero, a la larga, empobrece la visión que un educador obtiene de la evoluación de «sus» niños a lo largo del ciclo.

Otra cuestión que se plantea es asignar quiénes realizarán las funciones de apoyo y cuáles son esas funciones. Nuevamente recurrimos al Proyecto Educativo donde es positivo que estos criterios estén explícitos. Es imprescindible, en todo caso, seguir el criterio de asignar a los niños *el menor número de educadores* posible, a lo largo del día. Los niños necesitan puntos de referencia estables y reducidos.

– El agrupamiento de los niños.

En España estamos acostumbrados a organizar la vida de los niños en grupos lo más homogéneos posible (misma edad, de meses incluso) y ser asignados a un educador. Este modelo tiene las ventajas de tener un grupo de niños en el mismo nivel madurativo (aunque ésto nunca se cumple), pero no tiene otras ventajas de otros modelos organizativos que se extienden en otros países. Por ejemplo, las escuelas infantiles del norte de Italia forman grupos más amplios y atendidos por dos educadoras, en salas grandes y con mayores posibilidades de actividad. En los países nórdicos lo normal es organizar grupos heterogéneos (edades diversas) para favorecer la ayuda mutua y el aprendizaje cooperativo. Hay escuelas con aulas abiertas en las que varios educadores atienden a varios grupos, abriéndoles muchas posibilidades de actividades.

En nuestro mismo contexto, en el ámbito rural, hay experiencias muy interesantes de niños y niñas de 3, 4 ó 5 años, juntos en un grupo, o incluso con niños de Educación Primaria.

En definitiva, las opciones son múltiples, y consiste en tomar decisiones de manera conjunta y razonada, incluirlas en el Proyecto Curricular y seguirlas.

Ejercicio

7. Piensa en tres ventajas que poseen los grupos heterogéneos.

Recuerda

DECISIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

¿Quiénes somos?	*Señas de identidad*
¿Qué queremos?	*Objetivos del centro*
¿Cómo nos organizamos?	*Organización del centro* *Reglamento de régimen interior*

ESQUEMA DE UN PROYECTO EDUCATIVO

PREVIO: Análisis de las características del alumnado, del entorno escolar y del centro:
- Características de la población.
- Características del centro.

1. SEÑAS DE IDENTIDAD: Principios asumidos por el centro, basados en:
- Artículo 2º de la LODE y 2º de la LOGSE.
- Otras fuentes.

2. OBJETIVOS DEL CENTRO: Prioridades de actuación en los diversos ámbitos:
- Pedagógicos.
- Administrativos.
- Organizativos.
- Institucionales.

3. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO: Estructura y funcionamiento de:
- Órganos unipersonales y colegiados.
- Profesorado: adscripción, horarios, coordinación.
- Servicios de apoyo.
- Colaboración con padres.
- Utilización de espacios escolares.
- Equipamiento y recursos didácticos.
- Horario general del centro.
- Coordinación con los servicios sociales y educativos.

4. REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR: Procedimientos y normas que regulan el funcionamiento interno del centro:
- Órganos unipersonales, colegiados y de coordinación.
- Funciones.
- Reglamentos: alumnos, padres, personal docente y no docente, servicios y actividades complementarias, uso del edificio, mobiliario y material, etc.

4 El Proyecto curricular

El Proyecto Curricular es el documento que refleja las decisiones de los educadores de un ciclo o etapa sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que van a utilizar, con la finalidad de dar coherencia a la intervención educativa.

Pero ¿cuáles son las razones que justifican este Proyecto? y ¿qué implica su elaboración?

4.1. FINALIDADES DEL PROYECTO CURRICULAR

Se ha visto en la Unidad de Trabajo anterior, que el currículo de la Educación Infantil se establece en tres niveles diferentes de decisión. El Proyecto Curricular constituye el segundo nivel, en el que cada centro concreta y adapta a sus características, lo que está establecido con carácter general para todas las situaciones educativas. Por lo tanto, una de las finalidades del Proyecto es adecuar al contexto el currículo oficial.

Es importante comprender que este modelo curricular parte del convencimiento de que la actividad educativa mejora considerablemente cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los equipos educativos de los centros. Una de las finalidades del Proyecto Curricular es precisamente fomentar el trabajo en equipo, frente a una concepción individualista de la educación.

Otra de las razones que justifica la necesidad del Proyecto Curricular es la seguridad de que la competencia educativa de los profesionales aumenta a través de los procesos de reflexión sobre la práctica. Al tener que tomar las decisiones básicas sobre qué y cómo enseñar, el educador debe reflexionar sobre las distintas opciones posibles y confrontarlas con sus conocimientos y su experiencia.

FINALIDADES DEL PROYECTO CURRICULAR		
Adecuar el currículo al contexto de cada situación educativa.	Conseguir una mayor coherencia de la práctica educativa: decisiones en equipo.	Aumentar la competencia de los educadores a partir de la reflexión sobre la práctica.

4.2. LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

Cuando un centro se plantea elaborar el Proyecto Curricular (P.C.) para desarrollar el currículo de la Educación Infantil, debe entender que se inicia un proceso de reflexión y de toma de decisiones que tiene valor por sí mismo, es decir, por el propio proceso que se pone en marcha, más allá de los resultados o productos (el documento) que resulten de ello.

El proyecto curricular pone en marcha una coordinación del equipo educativo llena de posibilidades.

¿Qué actuaciones conviene emprender cuando un equipo de un centro inicia el proceso de elaboración del P.C.?

Veamos algunas de ellas:

– *Constituir el equipo de ciclo/etapa.* El Proyecto Curricular lo elabora el equipo educativo de ciclo y de etapa, por lo tanto, lo principal es constituir formalmente este equipo o equipos, dependiendo del número de educadores implicados. Se trata de un trabajo de colaboración entre los educadores y todo él se desarrollará en el seno del equipo.

– *Definir su organización interna.* Es importante decidir quién va encargarse de coordinar al equipo, de convocar las reuniones, de facilitar la documentación necesaria, de tomar nota de las decisiones. Distribuir las responsabilidades, facilita que todas las tareas se realicen.

– *Decidir el tiempo de dedicación.* Interesa fijar el tiempo que va a dedicarse a esta tarea, para que todos los miembros del equipo cuenten con ello y lo respeten. Para elaborar el P.C. por primera vez, es recomendable dedicar una hora semanal durante un curso, ya que hay muchos aspectos que concretar y ello conlleva reflexiones conjuntas para llegar a acuerdos. También conviene hacer una previsión de los temas que van a ser trabajados en cada período, elaborar una especie de calendario con los puntos que se deben desarrollar.

– *Hacer explícitos los acuerdos de las reuniones.* Es necesario que se expliciten los acuerdos o conclusiones de cada reunión, por pequeños que éstos sean. Sólo así se puede proseguir en la siguiente, y conseguir avanzar.

– *Cumplir los acuerdos tomados.* Los acuerdos que conlleven compromisos por parte del equipo, sobre la práctica educativa, deben ser respetados por todos. Si no se comparten, deben ser discutidos y matizados hasta ser aceptados. Pero lo que no permite avanzar es ir tomando acuerdos que luego no son respetados por el propio equipo.

– *Pedir ayuda si se considera necesario.* El proceso de elaboración de un P.C. es laborioso y a veces el propio equipo no avanza, debido a su propia dificultad. Es necesario pedir ayuda a personas externas al equipo, como pueden ser los asesores de los Centros de Profesores, la Inspección Educativa, los miembros de los equipos psicopedagógicos o de Atención Temprana o algún experto que a nivel privado se conozca.

– *No pretender la perfección pero sí la mejora constante.* Un primer P.C. no puede ser perfecto. Si entendemos que lo importante es el proceso de reflexión conjunta y de toma de decisiones colectiva del equipo, le daremos más importancia a la mejora continuada, año a año, del proyecto, y no sobrevaloraremos sus aspectos formales (si está bien presentado, si tiene muchos o pocos cuadros, si lo encuadernamos o no...).

Al emprender el proceso de elaboración los educadores se plantearán: ¿de qué partimos? ¿de dónde podemos sacar información?

Para elaborar el Proyecto Curricular debe partirse de cuatro grandes fuentes de información:

– *El Proyecto Educativo.*Puede orientar en el caso de que se haya elaborado previamente, ya que se han definido los rasgos de identidad y los objetivos que se propone el centro.

– *El análisis del contexto.* Ya que el P.C. lo que pretende es adecuar el currículo oficial a una determinada situación educativa, es fundamental conocer el contexto en el que esta situación educativa se desarrolla.

– *La experiencia previa del centro.* Todo centro educativo tiene una experiencia y desarrolla un proyecto, más o menos explícito. Se trata de rescatar aquellos elementos que han sido reflejados en otro tipo de documentos, como las programaciones, o el plan de centro, o documentos elaborados para los padres, etc...

– *El currículo de la etapa.* Es un punto de referencia necesario, y debe ser utilizado como referente de contraste con la práctica que hasta ese momento ha venido desarrollándose en el centro. Es necesario que las intenciones del sistema educativo, recogidas en los decretos curriculares, deban ser conocidas y discutidas por los equipos y constituir una fuente importante en el proceso de elaboración del P.C.

Ejercicio

8. Resume las principales acciones necesarias para iniciar la elaboración de un Proyecto Curricular.

4.3. ELEMENTOS DEL PROYECTO CURRICULAR

La elaboración del Proyecto Curricular consiste en ir tomando decisiones sobre los distintos elementos curriculares, es decir, lo que define el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto concreto. Por lo tanto, habrá que revisar todos los elementos del currículo y adecuarlos a la situación educativa concreta.

Recordando, pues, los distintos elementos del currículo que se han visto en la Unidad de Trabajo anterior, tendremos los elementos del Proyecto Curricular:

¿Qué capacidades queremos conseguir en esta etapa?
OBJETIVOS
¿Qué queremos enseñar para conseguirlo?
CONTENIDOS
¿Cómo podemos llevarlo a cabo?
METODOLOGÍA
¿Cómo valoraremos su aplicación?
EVALUACIÓN

Por lo tanto, en el Proyecto Curricular se desarrollan estos cuatro apartados y se decide cómo aplicarlos a una situación educativa concreta, con el marco del Proyecto Educativo como decisiones de toda la comunidad educativa sobre los aspectos generales de la vida del centro.

A continuación se analizan los distintos elementos del proyecto curricular, con algunos ejemplos de cómo adecuarlos a un contexto determinado.

A) la adecuación de los objetivos generales al contexto del centro

Los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil establecen las capacidades que se espera que al finalizar la etapa un niño o niña hayan desarrollado, como consecuencia de la actuación educativa.

Pero estos objetivos están elaborados de una forma general, de modo que reflejan un niño o niña con unas características comunes a la mayoría de población, pero que deben ser contrastadas con el perfil específico que un centro espera de sus niños y niñas.

Es muy importante que todo el equipo del centro comparta los mismos objetivos, y que éstos se formulen con la reflexión y participación de todos sus miembros, sólo así se logrará la necesaria coherencia educativa de todos los educadores de un centro y se facilitará la formación coherente de los niños.

Aunque los objetivos generales están formulados para el final de la Educación Infantil, su carácter no es *terminal*, es decir, no son objetivos que los niños tengan que adquirir hasta un determinado punto necesariamente, pero sí mejorar sus capacidades dentro de su proceso de aprendizaje.

Los centros que únicamente imparten el primer ciclo de la etapa, podrán tomar como punto de referencia los objetivos generales del primer ciclo, aunque no pierdan de vista los de la etapa.

Interesa resaltar que los objetivos generales están expresados en términos de *capacidades*. Es decir, se considera que lo que la intervención educativa debe ayudar a desarrollar no es tanto comportamientos específicos iguales para todos, sino capacidades o competencias globales que pueden ponerse de manifiesto de muy diversas maneras, de forma distinta por cada niño. Lo que reflejan los objetivos son las capacidades que se consideran necesarias para el desarrollo de la persona y en las que debe centrarse la intervención educativa.

¿Qué debe hacer el equipo educativo con los objetivos generales?

Las dos tareas principales son las de *analizarlos* y *adecuarlos* al contexto.

Para *analizarlos*, conviene ir identificando las distintas capacidades que hay en cada objetivo. Veamos un ejemplo con el segundo objetivo del primer ciclo:

«b) Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, valorando sus posibilidades y limitaciones, para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales».

Ya hiciste un ejercicio similar a éste en la Unidad anterior.

Las distintas capacidades expresan las distintas intenciones que se pretenden en este ciclo con respecto al conocimiento del cuerpo y su capacidad de autonomía. Por una parte hay capacidades de tipo cognitivo (descubrir y conocer), pero también motrices (controlar el cuerpo). Además se pretende que adquieran capacidades relacionadas con su equilibrio personal (valorar sus posibilidades), e influir también en su participación como miembros de su grupo social, en el que se espera que actúen con autonomía.

Además de analizar cada objetivo, el equipo del ciclo deberá *adecuarlos* a su contexto, es decir, introducir pequeñas matizaciones, modificaciones, o enriquecerlos mediante comentarios añadidos, para que real-

mente se ajusten a las peculiaridades del centro. Se trata de reflexionar sobre cada objetivo a la luz del contexto en el que nos movemos, para *pisar tierra* y hacer que los objetivos realmente respondan a lo que nuestra situación educativa concreta necesita.

¿Cómo adecuar a nuestro contexto estos objetivos?

Se pueden utilizar varias fórmulas:

– Priorizar unos sobre otros, ya que según aparecen en el currículo no indican ninguna jerarquía. Nuestro centro puede subrayar la importancia de incidir más en unas determinadas capacidades, ya que el contexto así lo demanda. Éste puede ser el ejemplo de la relación con otros niños y adultos, en zonas de población rural dispersa, en donde la escuela o programa educativo cumple prioritariamente la función de potenciar la socialización. O priorizar las capacidades relacionadas con la salud y bienestar corporal, con la adquisición de hábitos de autonomía personal, en poblaciones en donde éstos aspectos no se den suficientemente.

– Matizar o modificar el texto, introduciendo alguna frase aclaratoria, o añadiendo algún matiz que refleje en mayor medida la peculiaridad de nuestra situación. Por ejemplo, en el objetivo b) del primer ciclo, antes citado, podría incorporarse después de *valorando sus posibilidades y limitaciones*, la frase *conociendo los principales peligros que le rodean*, desde un equipo educativo que se plantee la prevención de accidentes como uno de sus objetivos.

– Efectuar comentarios anexos a la propia formulación del objetivo. Con respecto al mismo objetivo b) antes formulado, podría añadirse el comentario siguiente: *Los niños consiguen un buen desarrollo del movimiento ya que el barrio dispone de espacios amplios donde pueden moverse con facilidad, se lanzan por terraplenes, saltan obstáculos, bajan las escaleras con facilidad, ya que pasan mucho tiempo en la calle. Sin embargo tienen dificultades para controlar su cuerpo, son excesivamente arriesgados y no actúan de acuerdo con sus posibilidades de acción.*

En definitiva, la fórmula que se utilice no es importante, sino el proceso de ir analizando los distintos objetivos y *haciéndolos nuestros* a medida que los vamos comprendiendo y asumiendo.

Veamos un ejemplo de adecuación al contexto de un objetivo general de primer ciclo elaborado por un centro:

«c) Relacionarse con los adultos y otros niños, percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando los suyos, y desarrollando actitudes de interés y ayuda».

Algunos de nuestros niños presentan inestabilidad emocional ya que provienen de familias desorganizadas, con carencias afectivas y sin figura de apego.

Con este objetivo reforzamos la seguridad en sí mismos, su valoración personal, que se acepten como son y controlen más sus emociones.

Esto implica que todo el equipo del centro tengamos unas líneas de actuación comunes frente a sus comportamientos. Es decir, todo lo referente a refuerzos positivos y negativos: cuándo, cómo y dónde dar esos refuerzos.

Un centro que tan sólo desarrolle el primer ciclo, deberá partir de los objetivos de este ciclo, pero sin perder de vista los generales de la etapa. Conviene, pues, que en este proceso de reflexión se tengan en cuenta ambas formulaciones. Los centros que tengan ambos ciclos, deberán analizar igualmente los objetivos del primer ciclo y los generales de la etapa, que ilustrarán en mayor medida a los educadores del segundo.

También puede hacerse esta adecuación con los objetivos de las áreas, o bien ser utilizados éstos para matizar y completar los generales del ciclo o etapa. En definitiva, la tarea principal es la de elaborar unos objetivos que representen la voluntad del conjunto de los educadores y llegar a un consenso sobre qué capacidades queremos desarrollar en los niños y niñas. El método para hacerlo depende fundamentalmente del propio equipo educativo.

Por último, dos recomendaciones para tener en cuenta cuando se redactan objetivos generales:

– Deben elaborarse *desde el punto de vista del niño,* ya que lo que nos proponemos sobre nuestra actuación como educadores lo incluiremos en el apartado de decisiones metodológicas. Aquí hay que precisar lo que queremos que el niño desarrolle y mejore. Para no perder de vista esta perspectiva es útil encabezar los objetivos con esta frase: pretendemos que el niño sea capaz de...

– Deben tener un *carácter global*, es decir, que incluyan aspectos de los distintos ámbitos de desarrollo (cognitivo, motor, equilibrio personal, relación interpersonal y actuación social) y de las tres áreas curriculares.

B) La secuencia y organización de los contenidos

El segundo elemento del P.C. es la secuencia y organización de los contenidos de la etapa. Seguramente recuerdas que en la Unidad de Trabajo anterior veíamos los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y cómo en el Decreto de Currículo se presentaban organizados en bloques.

Recuerda que los contenidos son lo que queremos enseñar y, por lo tanto, que los niños aprendan, para desarrollar las capacidades que hemos propuesto.

Es muy importante comprender que estos contenidos, según se presentan en el decreto *no implican ningún orden*, ni de cómo hay que trabajarlos, ni referidos a la evolución de los niños, ni de importancia. Es, simplemente, una forma de presentarlos, siguiendo una cierta lógica de agrupación por cercanía o similitud, con vistas a facilitar la comprensión por parte del educador.

En el Proyecto Curricular lo que hay que decidir, precisamente, es el orden en que se van a trabajar, de acuerdo con el contexto y con los objetivos planteados.

El primer paso es la *secuencia*. Los contenidos tal como aparecen en el decreto, corresponden a toda la etapa, a los dos ciclos. Debe decidirse qué contenidos van a trabajarse en el primer ciclo, y cuáles en el segundo, si es que el centro o Programa Educativo tiene niños y niñas de ambos ciclos. Si sólo se trabaja con el primer ciclo, habrá que seleccionar aquellos contenidos idóneos para estos niños. Para hacer esta tarea es preciso tener en cuenta las posibilidades evolutivas de los niños y, de acuerdo con los objetivos planteados, expresar de forma más concreta, más matizada, los contenidos apropiados.

Vamos a centrarnos en el primer ciclo, y reflexionar sobre algunos contenidos.

Por ejemplo, los contenidos relacionados con *El cuerpo y la propia imagen* (Área 1, bloque I del Decreto). Después de leer todos los contenidos de la etapa, veamos las diferencias entre un ciclo y otro.

En el primer ciclo el niño va a descubrir su propio cuerpo a través de su propia experiencia con las posturas y movimientos que va consiguiendo hacer (desde estar tumbado hasta la posición erguida). Llegará a identificar las características, segmentos y elementos más visibles de su cuerpo y de los que le rodean (manos, pies, cabeza, cara, brazos, piernas, tripa...). Utilizará sus sentidos para entrar en contacto con los otros y con los objetos (a través de la manipulación y del contacto personal). Manifestará sus necesidades básicas y empezará a controlar algunas de ellas. Irá adquiriendo confianza en sus posibilidades. Responderá a las manifestaciones de cariño de los demás.

En el segundo, el niño irá identificando características y cualidades personales cada vez más complejas (no sólo órganos externos sino algunos internos, como el estómago o el corazón), los cambios físicos (aumento de talla o peso, envejecimiento...). También los niños aprenden a regular sus sentimientos e intereses, y a aceptar las diferencias con los demás, sin discriminaciones.

Según este pequeño análisis, que puede ser mucho más exhaustivo y basarse no sólo en las características evolutivas que los niños tienen hasta los tres años, sino también las peculiaridades de unos niños per-

tenecientes a un grupo social y a un contexto determinado, el equipo formulará los contenidos del primer ciclo, con los matices que considere oportunos. Siguiendo el ejemplo del bloque de contenidos del cuerpo y la propia imagen, podrían formularse para el primer ciclo los contenidos siguientes:

Conceptos:

– Segmentos y elementos básicos del cuerpo: cabeza, pelo, cara, boca, dientes, lengua, ojos, orejas, espalda, tripa, culo, piernas, brazos, manos, pies, dedos.

– Diferencias entre las personas: rubio-moreno, alto-bajo, gordo-flaco, niño-persona mayor (papá, mamá).

– Imagen del cuerpo humano en el espejo, en fotos.

– Reír (estar contento), llorar (estar triste).

– Se mira con los ojos, se toca con las manos, se oye con los oídos, se come con la boca.

Procedimientos:

– Exploración de las características más evidentes de su propio cuerpo y de las diferencias con los demás.

– Utilización de los sentidos: el gusto en las comidas, el tacto en la temperatura de los objetos y en su textura, el oído en la escucha al adulto, a las llamadas de otros, en los ruidos, en la música, la vista en su movimiento por el espacio, en la búsqueda de objetos o de personas, en la identificación de colores, en su juego espontáneo.

– Manifestación de sus necesidades básicas (hambre, ganas de hacer pis o caca, sueño, peligro físico).

– Manifestación de sus intereses (juguetes que quiere, actividad que le gusta) y sentimientos (estar triste, querer estar solo, querer estar con su mamá, necesitar ayuda del adulto, estar contento, estar enfadado).

Actitudes:

– Confianza en sus posibilidades de movimiento en el espacio y de autonomía en sus necesidades básicas.

– Actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los demás niños y de los adultos.

Hacer esta tarea con todos los contenidos curriculares es, sin duda, largo y complejo. Pero sin embargo, sólo a través de esta reflexión, estaremos convencidos de que estamos educando a los niños y niñas de este ciclo, y estamos potenciando sus capacidades a través de todos estos aprendizajes. Cuando finalmente hayamos recogido los contenidos que se trabajan en este ciclo, seremos conscientes de la importancia de la actuación educativa en estas edades y podremos planificar convenientemente nuestra actuación como educadores.

En el caso en que sea necesario secuenciar los contenidos de ambos ciclos, se reflejarán, también con los matices necesarios, los contenidos más apropiados del segundo, que consisten fundamentalmente en consolidar los del primero, con una mayor complejidad y profundidad. Es útil reflejar, en este caso, los contenidos en un formato paralelo, para poder comparar los contenidos de ambos ciclos y hacernos una idea de la progresión de éstos a lo largo de la etapa.

Ejercicio

10. Intenta seleccionar los contenidos del primer ciclo, del bloque IV, sobre el cuidado de uno mismo, introduciendo los matices que consideres oportuno.

Para llevar a cabo la tarea de secuenciar los contenidos por ciclos, pueden utilizarse estos instrumentos:

– El apartado D del Anexo del Decreto de Currículo (R.D. 1333/1991) sobre organización en ciclos.

– La Resolución de 5 de marzo de 1992 del Secretario de Estado de Educación, sobre la elaboración de Proyectos Curriculares. Aquí se presentan en el Anexo unas reflexiones sobre los contenidos de cada área en cada uno de los ciclos, que puede ser especialmente útil para la secuencia.

– Un ejemplo de secuencia de contenidos publicado por la Editorial Escuela Española, elaborado por S. Barragán y otros en 1992 y denominado *Secuencia de contenidos en Educación Infantil.*

– Manuales de psicología evolutiva, o los temas que sobre ello tienes en estos materiales o Unidades de Trabajo.

Un segundo paso que puede realizarse es la *organización* de los contenidos. Una vez seleccionados los contenidos que van a trabajarse en el primer ciclo ¿nos conviene organizarlos internamente? es decir ¿queremos darle una estructura o agrupamiento?

Esta tarea consiste en definir las grandes líneas de organización de los contenidos dentro del ciclo, ya que se trata de un ciclo de tres años, que

supone un tiempo largo y donde se producen cambios importantísimos en la evolución de los niños.

Aunque este paso puede hacerse directamente en las programaciones de aula, en el tercer nivel de concreción curricular, hacerlo en el Proyecto Curricular da una mayor coherencia a la educación del conjunto de niños y niñas del ciclo.

Para organizar los contenidos dentro del ciclo puede optarse por varias modalidades:

a) Continuar secuenciando en unidades menores de tiempo, por ejemplo, agrupar los contenidos para los niños menores de un año, de 1 a 2 años, de 2 a 3. O en dos grupos de edad, dentro del ciclo. Esto es una opción que puede ser interesante, pero es difícil determinar con precisión los contenidos por edades y además se producen diferencias muy significativas de unos niños a otros, por lo que a veces se opta por no subdividir los contenidos más allá del ciclo.

b) Organizar los contenidos según aquellos contenidos considerados prioritarios en el centro. En este caso, el *Contenido organizador* es un eje aglutinador de los demás contenidos del currículo. Por ejemplo LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS.

c) Organizar los contenidos según van a trabajarse en la práctica educativa del ciclo. Las *situaciones de la práctica educativa* pueden convertirse en ejes organizadores o estructuradores de los contenidos y esto es muy práctico en el primer ciclo.

Ejemplos:

Rutinas (Hábitos de la vida cotidiana):

Contenidos que se repiten a lo largo de la jornada y/o del curso y que son ámbitos de aprendizaje muy significativos para los niños y niñas. Son de capital importancia en el primer ciclo. En ellas entran en juego distintos contenidos de las tres áreas y permiten alcanzar diversas capacidades.

- Aseo.
- Comida.
- Descanso o siesta.
- Control de esfínteres.
- Entradas y salidas.

Rincones de juego

Constituyen prácticas metodológicas muy generalizadas con los niños y niñas mayores del primer ciclo. Se trata de reflexionar sobre los conte-

nidos que se trabajan y sobre las capacidades que se pretenden alcanzar en cada uno de los rincones.

Momentos significativos

Son recursos metodológicos de gran tradición en los centros:

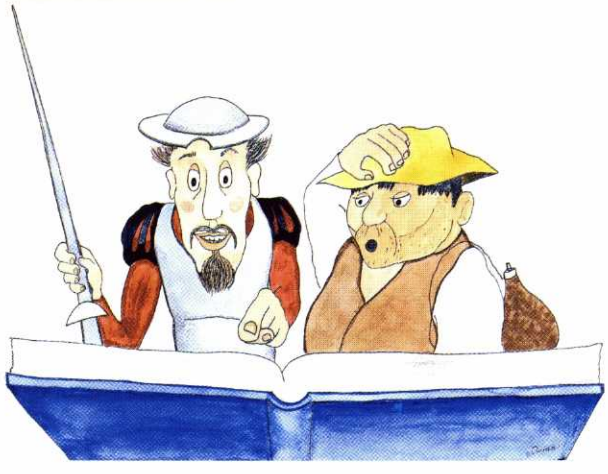
- La hora del cuento.
- Asamblea o corro.
- La actividad al aire libre.

Programas específicos

Contenidos que el equipo puede desear secuenciar para hacer más operativo su aprendizaje:

- Programa de control de esfínteres.
- Programa de estimulación del lenguaje.
- Programa de psicomotricidad.

A partir de cualquiera de los ejes citados, ya sean contenidos organizadores o situaciones de la práctica educativa, se pueden poner en relación contenidos de distintos bloques y áreas.



Veamos un ejemplo, *la hora del cuento*. ¿Qué contenidos pueden trabajarse a través de este eje? Los sentimientos y las emociones, la discriminación de comportamientos adecuados o no adecuados, la percepción de secuencias temporales y primeras relaciones causa-efecto, algunas formas de organización humana. Este eje aglutina numerosos contenidos referidos al lenguaje oral, como la comprensión oral, la evocación y relato de hechos, la utilización de señales extralingüísticas (tono de voz, gestos...), y la actitud de escucha e interés hacia los textos de tradición cultural. Pero también se abordan contenidos de aproximación al lenguaje escrito (interés por los cuentos, posición y utilización del libro, función de las ilustraciones y del texto...), de expresión plástica (percepción e interpretación de figura), corporal (imitación y representación de situaciones) y contenidos matemáticos relacionados con el tiempo y el espacio.

Ejercicio

11. Un eje organizador de contenidos muy habitual es «la asamblea» (o la hora del corro o encuentro). Intenta revisar con los bloques de contenido del currículo en la mano, los principales contenidos que agruparías (conceptos, procedimientos y actitudes, de las tres áreas).

No hay que confundir estos ejes organizadores de los contenidos con las unidades didácticas que se programan para un grupo de niños. Estamos en el segundo nivel de concreción, el que desarrolla el currículo para un ciclo completo, y se trata de formas de organizar los contenidos para todo el ciclo, por lo que estos ejes organizadores comprenden contenidos para todo el ciclo, lo que posteriormente se podrá concretar para un grupo en concreto en su programación.

Cada organización de contenidos puede suponer la base de una unidad didáctica o de varias que se van sucediendo en el tiempo en el ciclo.

Otro de los elementos que deben incorporarse al proyecto curricular es la concreción de cómo van a trabajarse en el ciclo los *temas transversales*.

¿Qué son estos temas? Son aspectos de la realidad actual, que la sociedad va dando cada vez más importancia, y que la escuela debe hacer suyos para potenciar en los niños y niñas determinados aprendizajes, que tienen una gran repercusión social.

En la etapa de Educación Infantil se adquieren los principales conceptos, procedimientos y actitudes, y se inicia la construcción de la personalidad. El Ministerio de Educación propone para la etapa la inclusión de objetivos y contenidos de los siguientes temas:

Educación moral y para la paz
Igualdad de oportunidades entre ambos sexos
Educación para la salud
Educación ambiental
Educación del consumidor

¿Por qué se denominan «temas transversales»?

Sencillamente, por que no constituyen un área o bloque de contenidos, sino que todos ellos deben estar inmersos en las tres áreas y en los diferentes bloques de contenidos de cada una de ellas. Es a través de las distintas actividades y experiencias de la escuela infantil, como se trabajan los contenidos de los temas transversales. Esto es lo que debe quedar explícito en el Proyecto Curricular asumido por todo el equipo.

C) Las decisiones metodológicas

Recuerda que el tercer elemento del currículo es la metodología, que responde a la pregunta de ¿cómo enseñar?

En el Proyecto Curricular, el equipo del ciclo o etapa deberá tomar las decisiones oportunas que hagan posible la coherencia metodológica básica de todos los integrantes del equipo. Es cierto que cada persona, cada educador, tiene unas características personales propias, y que cada uno aporta a los niños un modelo particular, personal, en su relación y en su forma de actuar. Esto es positivo, ya que los niños aprenden que las personas somos diferentes y cada una de ellas tiene aspectos positivos que aportar a la vida en común.

Pero, por otro lado, es necesario que todo el equipo tenga unas normas comunes de actuación, que den a la actuación educativa una coherencia que es imprescindible para que el niño crezca y se desarrolle. Este apartado del proyecto sobre las decisiones metodológicas busca el lograr un consenso entre todos los miembros del equipo sobre cómo actuar, cómo educar, cómo ayudar más eficazmente al progreso de los niños.

El currículo establece algunos principios metodológicos con carácter general, recordemos los que define para esta etapa: aprendizaje significativo, globalización, actividad, aspectos afectivos y de relación, organización del ambiente, comunidad educativa.

Lo que debe hacerse en este apartado es plantearse ¿cómo interpretamos nosotros estos principios?, ¿cómo los concretamos en nuestro centro, con estos niños y en este equipo de educadores?

La metodología que se sugiere es ir analizando cada uno de estos principios y ver cómo aplicarlos en una realidad concreta, llegando a algunos acuerdos que todo el equipo debe seguir.

Veamos algunos ejemplos que pueden ilustrar las decisiones que ha tomado un equipo de primer ciclo.

Aprendizaje significativo

– Nuestro centro decide destinar el 1er. mes a realizar observaciones de cada grupo de niños y niñas para evaluar el grado de desarrollo de sus capacidades, y así conocer de dónde partimos y poder adecuar mejor las propuestas de aprendizaje.

– Decidimos aceptar y valorar los errores como modo de saber los conocimientos que van adquiriendo los niños y partir de ellos.

– Aprovecharemos el juego libre para detectar los intereses de los niños y proponer actividades que recojan estos intereses.

– Intentaremos hacer siempre explícita la finalidad de cualquier actividad que propongamos a los niños, para que vayan adquiriendo conciencia sobre su sentido y significado.

Organización del ambiente

– Consideramos todo el espacio del centro como educativo y lo mantendremos y cuidaremos tanto como el aula:

– Espacios comunes (entrada y pasillos).
– Servicios.
– Acondicionaremos un arenero en el patio.
– El uso del material será colectivo, y estableceremos normas para su uso y conservación.
– Utilización de material de desecho: aportación de los padres.
– El horario básico es común al ciclo.
– Horario específico para la sala de usos múltiples y profesora de apoyo.

Comunidad educativa

En el equipo:

– Calendario de reuniones del equipo educativo.
– Tareas y responsabilidades de cada educador.
– Formación permanente del equipo.

Con los padres y madres:

– Les informaremos con regularidad mediante:
– Tablón de anuncios.
– Hojas informativas diarias.
– Exposición de murales con las actividades realizadas.
– Cauces de participación:
– Entrevista al inicio del curso.
– Reuniones trimestrales.
– Talleres de participación.
– Fiestas.

Ejercicio

12. Piensa en ejemplos de decisiones que podría tomar un equipo sobre el principio de los aspectos afectivos y relacionales en el aula.

D) DECISIONES SOBRE EVALUACIÓN

El Proyecto Curricular debe recoger el planteamiento que hace el equipo educativo de un centro para realizar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Habrá que partir de lo dispuesto con carácter general para la evaluación en esta etapa, que aparece en el Decreto del Currículo y en la Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE 11 de agosto) sobre evaluación en Educación Infantil. ¿Cómo se define la evaluación en este modelo educativo?

Concepción Curricular de la evaluación:

– Evaluación Continua. Significa que el proceso de evaluación está íntimamente ligado al proceso de enseñanza y aprendizaje, y se desarrolla continuamente, al inicio del proceso, a lo largo de él y al final del mismo.
– Evaluación Global. Recoge información sobre el desarrollo de todas las capacidades, de todos los ámbitos de la vida y desarrollo infantil, así como de todos los aspectos que inciden en el proceso educativo.
– Evaluación Formativa. Esto quiere decir que su utilidad principal es la de reorientar el proceso educativo, mejorarlo, para adecuarlo mejor a las necesidades infantiles es decir, evaluamos para mejorar nuestra actuación, nuestras propuestas educativas.

Es necesario diferenciar dos aspectos en la evaluación, teniendo en cuenta que queremos evaluar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje:

– Por un lado, evaluar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, el grado en que van adquiriendo las capacidades previstas, sus dificultades individuales...
– Por otro, evaluar el proceso de enseñanza en su conjunto, esto es, todo lo que hace posible que los niños aprendan, especialmente nues-

tra actuación como educadores, las actividades propuestas, los recursos utilizados, la coordinación con las familias, etc.

Referencias para evaluar el proceso de aprendizaje

- Capacidades reflejadas en los Objetivos de etapa/ciclo.
- Objetivos de cada área.
- Secuencia y organización de los contenidos.
- Contenidos y objetivos didácticos de cada Unidad de Programación.

Referencias para evaluar el proceso de enseñanza

- La planificación efectuada (Pr. Curricular y Programaciones).
- La aplicación de las decisiones metodológicas.
- La actuación del profesorado.

La Orden de Evaluación establece algunos documentos que deben ser utilizados en el centro, y definidos en su contenido y formato en el Proyecto Curricular. Corresponde, por lo tanto, al equipo educativo del centro, decidir qué aspectos van a ser reflejados en los distintos documentos.

Documentos de evaluación

En el Expediente Personal que el centro abrirá de cada niño se incluirán:

- Ficha Personal del Alumno. Con los datos de cada niño o niña de tipo personal (nacimiento, dirección...) y familiar.
- Resúmenes de la Escolaridad (Ciclo). Este documento es el equivalente al *Libro de escolaridad* de etapas posteriores, y tan sólo refleja los años en que los niños han asistido a un centro educativo. Este documento acompañará a cada niño a la etapa de Primaria.
- Informes anuales de evaluación, en donde cada tutor o tutora recoge los principales aspectos de los progresos de cada niño o niña, y quedan registrados en el centro.
- Informe Final de etapa, que quedará registrado en el centro, y se enviará al centro de Primaria, cuando los niños cambien de centro, con la necesaria información que facilite la continuidad entre las dos etapas.
- Dictamen de Equipo Interdisciplinar, en el caso de niños con necesidades educativas especiales. (A.N.E.E).

Además, ya fuera del Expediente Personal, se elaborarán informes a las familias, que, con carácter trimestral, recibirán la información que el equipo considere pertinente para lograr la necesaria coordinación del proceso educativo.

¿Qué aspectos son necesarios decidir en el marco del Proyecto Curricular?

– En primer lugar, el equipo debe decidir *qué va a evaluar*, tanto desde el punto de vista del aprendizaje, como del proceso de enseñanza. Qué indicadores o criterios de evaluación van a ser evaluados en los niños a lo largo del ciclo, priorizando algunos aspectos de los objetivos y contenidos previstos. Qué elementos del proceso de enseñanza van a ser evaluados, por ejemplo, la organización del espacio, los recursos materiales utilizados, la actuación del educador...

– En segundo lugar, habrá que plantearse *cómo vamos a evaluar,* mediante qué instrumentos y técnicas. Si vamos a utilizar pautas de observación, cuáles, si realizaremos entrevistas con los padres, si utilizaremos hojas de registro, diario de aula, si vamos a hacer observaciones externas... Y también referido a ambos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (los niños, y la intervención educativa). En este punto habrá que decidir y diseñar el contenido y formato de los diversos informes de evaluación que indica la Orden de Evaluación.

– Por último, habrá que pensar *cuándo evaluaremos,* en qué momentos, cuándo realizaremos la evaluación inicial (antes de iniciar nuestro trabajo con los niños), en qué momentos nos dedicaremos, día tras día, a recoger nuestras observaciones sobre los niños, cuándo haremos entrevistas con los padres, les daremos los informes, etc...

4.4. LA REVISIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

Una vez elaborado por vez primera un Proyecto Curricular, éste debe ser revisado y completado periódicamente por el equipo educativo de un centro, ya que constituye un instrumento para reflexionar sobre la práctica y mejorarla.

Un Proyecto Curricular debe incluir en su propio desarrollo las medidas oportunas que el equipo va a aplicar para revisarlo y actualizarlo, como por ejemplo, el tiempo que van a destinar a ello, las personas implicadas, los procedimientos adecuados... Esto hará posible que se realicen revisiones periódicas y adaptaciones que vayan mejorando el documento y la práctica educativa del centro, que es lo que en definitiva se pretende.

¿Qué cuestiones pueden plantearse para la revisión del proyecto? Aquí ofrecemos algunas sugerencias que pueden ayudar a mejorar el proyecto:

– ¿Han cambiado algunas condiciones del contexto o entorno del centro que nos hagan replantearnos los objetivos y contenidos que nos habíamos propuesto?

– ¿Reflejan los objetivos generales todas las capacidades que intentamos potenciar en nuestra práctica educativa o debemos incorporar alguna?

– ¿Es adecuada la secuencia y organización de los contenidos que habíamos realizado? Después de un año de práctica, ¿hay que introducir modificaciones?

– Las decisiones metodológicas ¿se han cumplido en la realidad? y si no se ha hecho ¿por qué razones?. Tal vez sea necesario revisar su formulación o replantearnos los acuerdos tomados.

– ¿Hay algún tipo de principio metodológico que se utilice en el centro y que no lo hayamos hecho explícito? Habrá que incorporarlo al proyecto curricular.

– ¿Se ha realizado el proceso de evaluación como habíamos previsto?, ¿por qué razones? Tal vez este apartado precise una modificación, o seamos nosotros los que debamos incorporar a nuestra práctica nuestras decisiones y arbitrar las medidas necesarias para que llegue a ser realidad lo que nos hemos propuesto.

– De una forma general ¿nos sentimos reflejados en este proyecto?, ¿representa la vida y los propósitos del centro?, ¿qué elementos podemos incorporar para hacerlo más nuestro, más propio?

– ¿Qué aspectos del proyecto no han llegado a realizarse y por qué?

– ¿Qué función ha cumplido este proyecto para nosotros? y ¿cómo mejorar su utilidad?

Recuerda

El Proyecto Curricular es el documento que refleja las decisiones de los educadores de un ciclo o etapa sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que van a utilizar, con la finalidad de dar coherencia a la intervención educativa.

Las finalidades del Proyecto Curricular son:

Adecuar el currículo al contexto de cada situación educativa.

Conseguir una mayor coherencia de la práctica educativa: decisiones en equipo.

Aumentar la competencia de los educadores a partir de la reflexión sobre la práctica.

Cuando un centro se plantea elaborar el Proyecto Curricular debe entender que se inicia un proceso de reflexión y de toma de decisiones que tiene valor por sí mismo, por el propio proceso que se pone en marcha, más allá de los resultados o productos que resulten de ello.

Cuando se inicia la elaboración del P.C. se debe partir de cuatro fuentes: el Proyecto Educativo del Centro, el análisis del contexto, la experiencia previa del centro, y el currículo de la etapa.

Dependiendo del contexto, de la realidad de cada centro, de los objetivos reflejados en el Proyecto Educativo y de las peculiaridades de un equipo educativo, las capacidades generales que expresan los objetivos del currículo deben ser concretadas, matizadas, adaptadas.

En el Proyecto Curricular debe decidirse el orden en que se abordarán los contenidos, de acuerdo con el contexto y con los objetivos planteados. Esto se realizará mediante la secuencia de contenidos entre los dos ciclos, y posteriormente, si se considera conveniente, la organización de ellos dentro del ciclo. Además, se decidirán los contenidos que van a abordarse de los temas transversales.

El currículo establece algunos principios metodológicos con carácter general: aprendizaje significativo, globalización, actividad, aspectos afectivos y de relación, organización del ambiente, comunidad educativa. El apartado del proyecto sobre las decisiones metodológicas busca el lograr un consenso entre todos los miembros del equipo sobre cómo actuar, cómo educar, cómo ayudar más eficazmente al progreso de los niños.

El Proyecto Curricular debe recoger el planteamiento que hace el equipo educativo de un centro para realizar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez elaborado un Proyecto Curricular, éste debe ser revisado y completado periódicamente.

5 Los proyectos de otros programas

Lo que hasta aquí se ha expuesto se ha desarrollado teniendo en cuenta un modelo de intervención educativa concreto: el centro o escuela de Educación Infantil. Pero esto no significa que sólo este modelo de intervención necesite hacer explícitos sus propósitos y estrategias educativas.

Por el contrario, cualquier programa de intervención educativa, desde una granja-escuela, a una residencia infantil, u otro tipo de programas temporales, de ocio y tiempo libre, como colonias o ludoteca, u otras actuaciones educativas en tiempos reducidos, debe plantearse igualmente la necesidad de explicitar sus planteamientos y dotar a dicho programa de intervención de la necesaria coherencia educativa.

Aunque el currículo de Educación Infantil está diseñado para ser puesto en práctica en un centro educativo, esto es, con una intervención prolongada (varios años), con un horario extenso (varias horas diarias), con un grupo de niños y niñas amplio y estable, y un equipo de educadores organizado, así como una relación con las familias establecida institucionalmente, sus principios son igualmente válidos para cualquier otra situación educativa con niños y niñas de hasta seis años de edad, y, por lo tanto, pueden y deben inspirar la práctica educativa de cualquier programa que se plantee con objetivos educativos.

Si es necesario adecuar al contexto de cada centro el currículo establecido con carácter general, mucho más lo es adecuarlo a los límites que establecen las características de cada uno de los programas de intervención. Por lo tanto, al iniciarse un programa, un equipo debe plantearse qué objetivos pretende, qué contenidos va a desarrollar, qué actuación pedagógica va a emprender y cómo va a ser evaluado y mejorado. Para definirlo, le será de enorme utilidad el currículo de la Educación Infantil, y, a partir de él, podrá seleccionar aquellos aspectos que más se ajusten al tipo de intervención educativa que va a ponerse en marcha.

Cualquier otro programa, probablemente con unos presupuestos iniciales más reducidos que una escuela infantil (en el tiempo de intervención, en el número de personas implicadas, en los propios objetivos, en los medios disponibles...), podrá *seleccionar* del currículo, aquellos aspectos que desarrollan en mayor medida los propósitos del programa, y adecuarlos al contexto en el que se va a desarrollar.

Es necesario recordar que, al igual que se decía al hablar de un centro educativo, antes de elaborar un proyecto debe efectuarse un análisis del contexto en que éste va a desarrollarse. Sólo a partir de un conocimiento de este contexto se puede plantear una intervención educativa adecuada que responda realmente a las necesidades de un sector social determinado.

Para estos programas, variados, dirigidos a la población infantil, cabe preguntarse ¿qué tipo de documentos son los adecuados?

En primer lugar, no parece necesario que estos programas diferencien lo que un centro educativo hace: lo organizativo e institucional (Proyecto Educativo), por un lado, y lo estrictamente curricular, por otro. Esta diferencia, que se hace en los centros educativos debido a su complejidad, a la distinta responsabilidad de la comunidad educativa y del equipo docente (los primeros aprueban el Proyecto Educativo y los segundos el Proyecto Curricular), no será, probablemente, necesaria en otro tipo de programas.

En estos programas es tal vez más conveniente que haya un Proyecto único, que englobe al mismo tiempo, los aspectos institucionales, los organizativos y los estrictamente pedagógicos, incluyendo aspectos muy concretos de la práctica.

Veamos un ejemplo.

PROYECTO DE UNA GRANJA ESCUELA INFANTIL.

Un proyecto de granja-escuela debe contener, en líneas generales, los mismos elementos de los que hemos hablado a lo largo de esta Unidad de Trabajo:

La granja escuela proporciona a los niños experiencias nuevas que les enseñan a valorar el medio natural.

Rasgos de identidad. Es la primera definición del programa, responde a la pregunta ¿quiénes somos? El contenido de este primer apartado vendría determinado por dos aspectos:

– Uno descriptivo, es decir, dónde está situada, a qué niños acoge, con qué calendario, instalaciones, de qué organismo depende...

– Otro con los principios con los que se identifica, como el reconocimiento del papel

del medio en el desarrollo de las personas, en la importancia de la educación ambiental, la necesidad de completar las experiencias que tienen los niños tanto en el ámbito familiar como en el escolar...

Objetivos de la granja. Este apartado responde a la pregunta ¿qué queremos hacer? y recoge los propósitos de la granja, por ejemplo:

– Asesorar a los profesores y educadores de los centros de Educación Infantil en los aspectos relacionados con el medio natural.
– Ofrecer a las familias en períodos no escolares, un servicio de Educación Ambiental para los niños,
– Facilitar la adquisición en los niños de capacidades de observación, exploración, manipulación... a través de una metodología activa y participativa.

Estructura organizativa, o cómo nos organizamos para conseguir estos objetivos. Aquí deberían incluirse, por ejemplo, estos aspectos:

– Número y funcionamiento del equipo educativo y otro personal, incluyendo órganos de coordinación y dirección y otras responsabilidades personales.
– Utilización de los distintos espacios de la granja.
– Equipamiento y recursos materiales, los que aporta la granja, lo que los niños deben traer consigo...
– Horarios, de todo el período en que van a estar los niños, de cada día, de los educadores, del resto del personal...
– Colaboración con las familias, con otros agentes externos...
– Aspectos económicos, como cuotas, presupuesto anual...
– Aspectos administrativos, como hojas de inscripción, documentos que los niños deben traer...
– Servicios complementarios, como autobuses, asistencia médica...
– Normativa interna.

Objetivos educativos. Responden a la pregunta ¿qué capacidades queremos que los niños desarrollen con este programa?

Una granja-escuela puede definir un gran objetivo general, extraído del currículo:

Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos (Objetivo general de etapa E).

Y podría, igualmente, tomar como referencia alguno más concreto del Área del Medio Físico y Social, por ejemplo:

Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades. (Objetivo 6, del área 2).

Pero es conveniente que formule sus propios objetivos, de una forma más concreta, más ajustada a las posibilidades del programa, por ejemplo:

Pretendemos que los niños y niñas desarrollen las siguientes capacidades:

– Adquirir seguridad en el descubrimiento del medio, aprendiendo a desenvolverse con autonomía,

– Conocer el medio natural de la granja y sus distintos elementos, diferenciado sus distintos atributos, identificando semejanzas y diferencias.

– Participar activamente en las tareas propuestas, colaborando y sintiéndose solidario con sus compañeros, utilizando material en común y realizando actividades colectivas.

Como se ve, una granja escuela no circunscribe sus objetivos al conocimiento del medio. La afirmación de que la intervención educativa en esta etapa debe tener un carácter global debe aplicarse a cualquier situación educativa. Un proyecto educativo de una granja debe incorporar igualmente objetivos relativos a la propia identidad y autonomía personal, a su integración en los grupos sociales y a las posibilidades de los niños de expresión y comunicación.

Contenidos. Los contenidos recogen lo que en concreto vamos a trabajar con los niños para que desarrollen esas capacidades que acabamos de definir en los objetivos. Por ejemplo:

– Conceptos. Las distintas plantas de la granja, algunos procesos agrícolas, la tierra, los animales y sus cuidados, las herramientas de trabajo, el tiempo atmosférico, los derivados de algunos productos agrícolas y ganaderos...

– Procedimientos. Exploración de los árboles, diferenciación entre ellos, reconocimiento de plantas, preparación de la tierra, realización de algunos procesos agrícolas (sembrar, limpiar, trasplantar, regar, podar...), cuidado de algunos animales (alimentar, limpiar, curar, ordeñar...), elaboración de los derivados de la fruta, de la leche, de las hortalizas, de los cereales...

– Actitudes: actitud de cuidado hacia el medio natural, actitud de curiosidad e interés hacia lo nuevo, colaboración con sus compañeros, hacerse responsable en los distintos trabajos, valorar los distintos elementos naturales, gusto y disfrute con el medio natural...

Metodología. Aquí debe concretarse la intervención educativa, es decir, ¿cómo lo haremos? Este apartado tiene dos vertientes:

– Por un lado, los criterios metodológicos que dirigen toda la intervención, como la utilización de una metodología activa y en qué se concreta este principio, cómo mantendremos un enfoque globalizador, o cómo vamos a lograr un clima de seguridad y confianza para que los niños puedan construir sus aprendizajes,...

– Por otro, pueden describirse las diferentes actividades que van a realizar los niños, y cómo, a través de ellas se trabajan los distintos contenidos. Por ejemplo, las actividades del huerto, las de los establos, los talleres, las actividades de gran grupo, las nocturnas...

Este apartado suele ser extenso, ya que describe cada tipo de actividad y lo que se persigue con ellas.

Recursos necesarios. En este apartado deberá constar la previsión de recursos necesarios para llevar a cabo las actividades anteriormente descritas. Recursos personales, materiales y de financiación.

Evaluación. El desarrollo de programas educativos, de cualquier índole, hace necesario un proceso de recogida de datos sobre el propio programa, para mejorarlo continuamente. Esto es la evaluación.

En este apartado del proyecto, el equipo debe definir qué aspectos va a evaluar (sobre los aprendizajes de los niños y sobre el propio proceso educativo), cómo va a hacerlo (con qué instrumentos) y en qué momentos. Por ejemplo, en la granja escuela:

– Evaluación de las adquisiciones de los niños, a través de conversaciones iniciales y finales con ellos en las que podemos comparar sus avances, a través de observaciones en cada actividad, en las que registraremos la manifestación de sus actitudes y la adquisición de los conceptos y procedimientos previstos, y a través de una actividad final de recogida y despedida.

– Evaluación del propio proceso a través de:

  – Recogida de opiniones del equipo educativo finalizado cada período de actividades.

  – Recogida de opiniones de las familias y del profesorado de los centros educativos de los niños que acuden a la granja.

Podrán adjuntarse los distintos tipos de instrumentos de evaluación (hojas de observación, pautas de observación en las distintas actividades, hojas de evaluación para las familias, para el profesorado de las escuelas, para el propio equipo educativo de la granja).

En definitiva, un Proyecto de una granja-escuela contiene los mismos elementos del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de un centro, pero de forma conjunta y adaptada a las características concretas de esta forma de intervención educativa.

Una ludoteca, por ejemplo, podría tener el siguiente esquema para su Proyecto:

– Rasgos de identidad (definición y características).

– Objetivos de la ludoteca (proporcionar al barrio un recurso cultural para la infancia, compensar carencias que se observan en el medio familiar, promocionar un determinado tipo de juegos).

– Organización (horario, usuarios, personal, participación de los ciudadanos, normativa interna, adquisición, uso y conservación de los juguetes, organización de los espacios...).

– Objetivos educativos (qué se pretende que los niños desarrollen: aprender a jugar, juegos no sexistas y no violentos, juegos cooperativos, construir sus propios juguetes, jugar con juguetes que no suele haber en las casas, etc.).

– Contenidos (qué conceptos, procedimientos y actitudes van a adquirir).

– Metodología (qué criterios metodológicos presiden la intervención de los ludotecarios, qué tipo de actividades se van a organizar).

– Recursos necesarios.

– Evaluación (del juego de los niños, de los juguetes, de la participación ciudadana, del papel de los ludotecarios...).

El mismo esquema podría utilizarse en una colonia o campamento de verano, en el que el apartado metodológico debería incluir la planificación de actividades de toda la quincena o período de realización. Esta actividad primará, probablemente, objetivos de autonomía, de socialización, de actividad física, lúdicos y creativos.

Una residencia infantil de menores protegidos, por ejemplo, priorizará objetivos de tipo afectivo y de relación interpersonal, sus contenidos estarán centrados en las actitudes, y sus actividades en la utilización del tiempo libre, fundamentalmente a través del juego y de las rutinas de la vida cotidiana.

Recuerda

Cualquier programa de intervención educativa debe plantearse la necesidad de explicitar sus planteamientos y dotar a dicho programa de la necesaria coherencia educativa.

Un esquema que puede ser válido para elaborar un proyecto en cualquier programa educativo es el siguiente:

- Paso previo: análisis del contexto.
- Rasgos de identidad o definición del programa.
- Objetivos del programa.
- Organización.
- Objetivos educativos.
- Contenidos.
- Metodología y actividades.
- Recursos necesarios.
- Evaluación.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

1. Empresas, partidos políticos, hospitales, el ejército, la Iglesia, organizaciones no gubernamentales, la ONU, etc.

2. A) Metas ambiguas. La empresa tiene una finalidad muy concreta: aumentar la producción, las ventas, la calidad del producto, la productividad. La educación es una meta más difusa, al proponerse el desarrollo de los individuos, difícil de medir, de cuantificar, de evaluar...

   B) Diversidad de las personas que la forman. La empresa está formada por una población más homogénea, los trabajadores y sus directivos, todos ellos con objetivos comunes. En la escuela coinciden familias, alumnos, profesorado y otros trabajadores. La ya difusa meta puede ser interpretada a su manera por cada colectivo, de hecho, a veces sus intereses no son coincidentes.

   C) Complejidad metodológica. En la empresa, los métodos están más experimentados y A+B suele dar C. En educación, esto no siempre es así, el debate pedagógico es continuo y da lugar a diferentes posiciones, a veces muy influidas ideológicamente, casi todo es discutible.

   D) Modelos múltiples. En la empresa es fácil copiar modelos que «funcionan» en otras empresas. En educación es más difícil ya que los mejores modelos son producto de una adaptación a un contexto determinado y son difícilmente «exportables».

   E) Poco tiempo para la gestión. En la empresa hay personas dedicadas exclusivamente a la gestión y organización. En las escuela la tarea educativa directa, la atención a los niños, es la principal y absorbe de una manera muy intensa la totalidad del horario de los educadores, incluyendo, casi siempre, a los miembros de los equipos directivos o personas con responsabilidad parcial en la gestión.

   Todo ésto da como resultado una debilidad organizativa de la escuela frente a otrtas organizaciones que hace necesario reforzar de alguna manera.

6.

ÓRGANOS UNIPERSONALES:	ÓRGANOS COLEGIADOS	ÓRGANOS DE COORDINACIÓN EDUCATIVA:
• DIRECTOR/A • JEFE/A DE ESTUDIOS • SECRETARIO/A	• CONSEJO ESCOLAR • CLAUSTRO	• TUTORES • EQUIPOS CICLO • COM. COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (CCP)

7. Al tener un grupo con niños mayores y otros menores, se da un mayor nivel de autonomía en los mayores que descarga al educador de las ayudas más básicas y le permite concentrarse en los más pequeños.

   – La diferencia entre los niños hace posible la ayuda mutua entre ellos.

   – Las actividades son más variadas y para los pequeños ver a los mayores supone un estímulo hacia unas actividades más difíciles.

8. Para elaborar el Proyecto Curricular es necesario:

   – Constituir el equipo de ciclo o de etapa, dependiendo del número de personas.

   – Decidir la organización interna, las responsabilidades.

   – Decidir el tiempo de dedicación, cuándo se realizarán las reuniones, cuánto durará cada sesión, cuántas sesiones.

– Ir tomando por escrito los acuerdos, y cumplirlos.

– Pedir ayuda si se ve conveniente.

– No pretender la perfección, pero sí un documento que nos represente a todos.

– Tener la información que necesitaremos a mano.

12. PRINCIPIO METODOLÓGICO: ***ASPECTOS AFECTIVOS Y DE RELACIÓN***

– Acondicionaremos las aulas para crear un espacio que permita la relación y el estar bien (sentirse a gusto).

– Estaremos atentos y a la escucha de las vivencias personales de los niños y niñas.

– Planificaremos cuidadosamente el período de adaptación.

– Aprovecharemos los distintos momentos de la vida diaria, especialmente los dedicados a la resolución de las necesidades básicas, a establecer contactos personales y afectivos con cada niño y niña, expresándoles nuestro cariño y aceptación.

Prueba de Autoevaluación

1. Describe algunas características de un centro autónomo, en contraposición con otro que sea dependiente.
2. ¿Por qué es mejor la autonomía de los centros, frente a la situación de dependencia?
3. Da tres razones por las que parece conveniente que un centro establezca unas pautas comunes de actuación.
4. Cita los tres principales documentos de un centro educativo describiendo brevemente cada uno.
5. Cita los principales elementos del Proyecto Educativo de un centro.
6. Describe la utilidad de efectuar el estudio del contexto.
7. Cita las tres principales finalidades del Proyecto Curricular.
8. Di los cuatro elementos del Proyecto Curricular.
9. ¿En qué consiste la tarea de secuenciar los contenidos?
10. Supongamos que un eje organizador de contenidos en el primer ciclo de la etapa es el siguiente: *Las actividades al aire libre*. Revisa el Decreto Curricular, anotando los contenidos que podrían organizarse alrededor de este eje.
11. Explica con tus palabras qué debe incluir el apartado de metodología en el Proyecto Curricular.
12. Cita los documentos de evaluación que establece la Orden de Evaluación.
13. Describe los principales elementos que debería de abordar un Proyecto de una granja-escuela.
14. Desarrolla brevemente lo que podrían ser las señas de identidad de un programa de colonias de verano.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 6

LA METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA-11751
B 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autora:
Sara Acuña

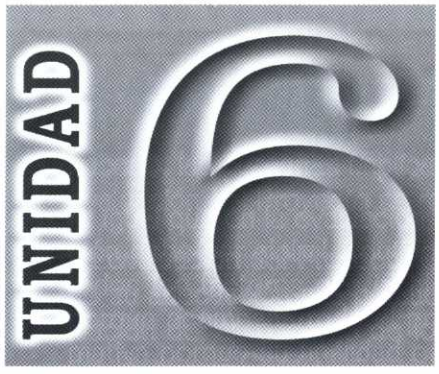
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
SSubdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



LA METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES .. 7
1.1. Principios relacionados con la forma de aprender de los niños 8
1.2. Principios relacionados con el contexto de aprendizaje 14

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PRIMER CICLO 21
2.1. La desorganización organizada 21
2.2. Un día en la clase de los pequeños/as 25
2.3. Algunos recursos para los más pequeños/as . 32

3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL SEGUNDO CICLO 39
3.1. Una organización compartida 39
3.2. Algunas propuesta metodológicas: 43

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 64

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 65

LA METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL
se decide en equipo en
EL PROYECTO CURRICULAR
Se concreta
se seleccionan
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
PROYECTOS METODOLÓGICOS
basados en
EL MODO DE APRENDER
Actividad
Aprendizaje significativo
Globalización
EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE
Clima afectivo
Organización del ambiente
Relación niños y familia
PARA 1er CICLO
Conociéndonos
Familia
Paseos
Expresión
SEGUNDO CICLO
Rincones
Talleres
Proyectos
Centros de Interés

Introducción

Cuando se hace referencia a la elección metodológica que los educadores de los niños y niñas de cero a seis años deben realizar, se está tratando de una de las cuestiones de mayor importancia para lograr que se lleven a cabo los objetivos de la Educación Infantil.

Una de las propuestas más relevantes que pretende señalar esta unidad es la necesidad de especificar los principios metodológicos dentro del Proyecto Curricular como punto de partida y de reflexión por parte del equipo educativo.

Este documento no pretende ofrecer una serie de recetas u actividades concretas, porque se considera que cualquier experiencia de los niños y niñas puede proporcionar una situación educativa positiva. Pero sí pretende que el educador y educadora encuentre algunas aportaciones prácticas y procedimientos útiles que puedan utilizar en su experiencia docente.

La primera parte está dedicada a reflexionar sobre los principios metodológicos que favorecen el proceso de aprendizaje de niños y niñas y a enlazarlo con la práctica educativa de educadores y educadoras.

Los apartados siguientes de esta unidad exponen diferentes experiencias con niños y niñas de 0 a 6 años, siguiendo la distribución en los dos ciclos de esta etapa. Es un intento de reflejar los principales recursos metodológicos que un educador infantil suele utilizar.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Conocer las características de la intervención educativa propia de esta etapa.**
- **Diferenciar estrategias metodológicas adecuadas a cada uno de los ciclos de Educación Infantil.**
- **Reflexionar sobre el papel del educador infantil en la intervención educativa en esta etapa.**

1 Orientaciones didácticas generales

En muchas ocasiones, una de las preocupaciones del educador cuando piensa en la educación de los más pequeños hace referencia a *cómo* conjugar su práctica docente con los objetivos adecuados a las necesidades de niños y niñas.

De las aportaciones más significativas para el profesorado que aparecen en el Decreto sobre Currículo podría destacarse el necesario vínculo entre los objetivos y contenidos y la puesta en marcha de los mismos.

Esta cohesión entre el *qué* y el *cómo* pone en manos de los educadores de esta etapa uno de los retos más importantes: la reflexión y construcción de sus decisiones metodológicas.

Todo equipo educativo adquiere el compromiso de la definición de un Proyecto Curricular adecuado a la realidad en la que se encuentra inmerso, y se sentirá implicado en la ejecución y en el logro de sus objetivos.

En dicho Proyecto Curricular se señala la importancia de los objetivos y la selección y distribución de los contenidos, pero ambos pasan necesariamente por una reflexión sobre la respuesta educativa de los mismos, es decir, de su propuesta metodológica. Por ejemplo, cuando niños y niñas exploran y manipulan los objetos se da por hecho que están aprendiendo, pero la respuesta de los educadores podrá ser diversa ante esta actividad. Precisamente, el modo de relación entre los educadores y los niños configura el estilo de intervención educativa.

Por tanto, no puede existir un único modelo que sea válido para cualquier situación. El convencimiento de que cada equipo educativo debe encontrar su mejor modo de hacer, de analizar sus propias estrategias metodológicas y de seleccionar aquellas que sean adecuadas a la realidad, lleva a que el currículum de Educación Infantil no proponga ningún *método tipo* y deje esta reflexión a cada equipo educativo.

Para poder llevar a cabo sus decisiones, el equipo educativo debe tener en cuenta que no es posible crear un proyecto rutinario que quede impreso en el papel sino que sea consecuencia de:

– Una *reflexión sobre la práctica* por parte del equipo educativo en la búsqueda de puntos de referencia concretos y reales.

– *Una adecuación a la realidad* que posibilite una organización de materiales, tiempos y de la propia acción docente teniendo en cuenta el contexto cultural en el que se inserta.

– *Aceptación de la diversidad* metodológica dentro de unas líneas generales. No todas las actividades deben realizarse de la misma manera, pero sí compartir la misma orientación metodológica.

– *Flexibilidad* ante las propuestas metodológicas que prevean las situaciones espontáneas que aparecen en el aula para poder dar respuestas educativas a las mismas abandonando posturas rígidas.

– *Ser evaluable* en su puesta en marcha por la comunidad educativa como elemento regulador e imprescindible en la intervención docente y que además permita determinar el grado en el que se han conseguido las intenciones del Proyecto.

Ya se han expuesto en el Bloque II, Unidad 4, los principios metodológicos que indica el currículo de Educación Infantil. También en la Unidad 5 hemos visto algunos ejemplos de decisiones metodológicas tomadas por un equipo en su Proyecto Curricular. A continuación, como una nueva revisión, se profundiza en estos principios como inicio de las propuestas didácticas posteriores.

1.1. PRINCIPIOS RELACIONADOS CON LA FORMA DE APRENDER DE LOS NIÑOS

Principio de actividad

Cuando se hace referencia a cómo se adquieren los conocimientos, es decir, a cómo se aprenden, parece a simple vista bastante sencillo, porque se observa cómo niños y niñas van aprendiendo en situaciones insólitas y sorprenden con respuestas inesperadas: *¡Mira lo que ha dicho!*; Pero, ¡si ya coge el teléfono!, son frases usuales en las familias de los pequeños.

Para poder entender mejor qué es aprender Piaget da una respuesta: *El conocimiento no está en las cosas, ni permanece en nosotros, sino que es el resultado de un proceso de construcción, en el que, por lo tanto, debe estar implicado directa y activamente el sujeto.*

De esto se deduce que el niño es el protagonista de la construcción de su conocimiento, lo que supone *una actividad intensa*, no entendida como movimiento externo sino fundamentalmente un proceso de reflexión interna.

Descubrir, observar, manipular, experimentar, son las principales estrategias para aprender.

Pero en este proceso de construcción los niños no aprenden al azar, no parten de la nada, ni siquiera los bebés llegan al mundo partiendo de cero, poseen movimientos involuntarios que irán *acomodando* a las situaciones y a los objetos, siempre que estos puedan ser *asimilados*, para incorporarse en un conjunto de acciones organizadas que van constituyendo los *esquemas de conocimiento*.

El aprender, así entendido, supone un cambio, es una continua adaptación a nuevas situaciones y éstas a su vez producen nuevos aprendizajes.

Los niños y niñas no se limitan a observar y manipular, sino que construyen sus propios aprendizajes dándoles significación en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Utilizar el descubrimiento, la observación y manipulación serán, por tanto, estrategias metodológicas imprescindibles para dar sentido a los aprendizajes, pero indudablemente no las únicas.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

¿Qué hacer?	¿Cómo?
Ayudar a cada niño y a cada niña en su proceso de maduración.	• Conociendo el desarrollo individual. • Mostrando una actitud positiva ante el progreso.
Favorecer y fomentar la actividad.	• Ampliando sus experiencias. • Proporcionando situaciones de juego, acción, experimentación.
Fomentar las propuestas de niños y niñas.	• Ajustar la intervención del educador/a. • Planificar los pasos para realizar las propuesta

Aprendizaje significativo

Proponerse llevar a cabo una metodología activa no es fácil. A veces, cuando la respuesta que se espera no corresponde a lo que se pretende se recurre a la repetición de la propuesta, convirtiendo en la mayoría de los casos la situación en algo rutinario, memorístico y, en general, aburrido.

Puede darse otro supuesto: los niños y niñas de estas edades son fácilmente motivables y con cualquier cosa se entretienen. Este tipo de creencia ofrece unos resultados carentes de sentido y tendrán escaso valor educativo.

Niños y niñas deberán encontrar sentido y significado a las tareas que realizan y a las propuestas de los educadores y educadoras. La construcción de *aprendizajes significativos*, por tanto, no se refiere a aquellos aprendizajes muy originales, sino a los que partiendo de los conocimientos del niño lo ponen en relación con las ideas nuevas que se presentan.

La construcción de aprendizajes significativos dependerá de varios factores que es preciso tener en cuenta ante las propuestas metodológicas:

– *Respeto a la estructura psicológica de los niños y niñas*, conocer la capacidad para recibir nuevas informaciones, sus experiencias previas y la competencia cognitiva de cada uno de ellos.

– *Partir del potencial de significación* es encontrar en los aprendizajes el sentido lógico, es decir, la estructura de la propuesta. Cuando se proponen actividades deslavazadas y propuestas poco estructuradas no se favorece la significación del aprendizaje.

– *La disposición para querer aprender* que dependerá del grado de motivación del que partan niños y niñas.

Como consecuencia, si se pretende favorecer aprendizajes significativos se debe conocer el desarrollo de niños y niñas, realizar propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje que sean potencialmente significativas y que tengan en cuenta el nivel de motivación de niños y niñas.

En consecuencia, los educadores pondrán en marcha aquellos *recursos motivadores* que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y deberá evitar situaciones engañosas ante ciertas actividades supuestamente motivantes.

En algunas ocasiones las actividades propuestas no tienen sentido en sí mismas, siendo la motivación extrínseca el motor para su realización. Los niños en algunas situaciones esperan, bien la recompensa final

(salir al recreo, terminar el primero) o simplemente cumplir el papel que se espera de ellos.

En otras ocasiones se recurre a propuestas motivacionales con buenos resultados pero que ofrecen pocas posibilidades de aprendizajes significativos.

Por ejemplo, un bebé reclama constantemente que se le tome en brazos durante mucho tiempo y no se le ofrece la posibilidad de realizar desplazamientos porque llora cuando le colocamos boca abajo, ello puede conllevar situaciones no favorecedoras para su desarrollo.

Para sentirse motivados ante las nuevas propuestas, niños y niñas tienen que encontrar sentido a lo que están haciendo.

Para ello necesitan relacionar los aprendizajes con su funcionalidad. Las propuestas metodológicas tienen que tener en cuenta que las actividades conlleven poner en marcha una serie de aprendizajes útiles para su vida diaria y que tengan muchas posibilidades de generalizarse a otras situaciones.

Pero para que el niño encuentre significación en aquello que descubre y aprende debe expresarlo y comunicarlo para que verdaderamente quede asimilado e integrado.

Debe conseguirse un ambiente relacional donde el niño y la niña encuentren sentido a sus aprendizajes, posibilitándole múltiples momentos y formas de expresión ante sus dudas y sus avances.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

¿Qué hacer?	*¿Cómo?*
Buscar las ideas previas que tienen los niños del nuevo conocimiento.	– Preguntar. – Sugerir. – Observar...
Suscitar el conflicto ante nuevas situaciones.	– Proponiendo materiales adecuados. – Planteando resolución de problemas. – Sugiriendo nuevos interrogantes.
Favorecer los aprendizajes espontáneos.	– Aprovechando las situaciones cotidianas. – Observando sus intereses.
Encontrar la distancia adecuada entre lo que el niño sabe y lo que se pretende que aprenda.	– Observación del desarrollo individual. – Propuestas adecuadas a cada niño/a.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS (continuación)

¿Qué hacer?	*¿Cómo?*
Seleccionar contenidos potencialmente significativos.	– Organización y secuenciación lógica. – Empleando consignas correctas. – Preparación de recursos.
Posibilitar la funcionalidad de los contenidos.	– Preparación de recursos. – Planificando actividades generalizables a otras situaciones.
Favorecer la transmisión de lo aprendido.	– Proporcionando tiempos de comunicación (individuales, grupales). – Proponer diferentes modos de expresión.

Ejercicio

1. Hay tres condiciones básicas que deben cumplirse para que se produzcan aprendizajes significativos ¿cuáles son?

La globalización de la enseñanza

Al señalar como principio metodológico la globalización no se hace referencia a la propuesta de actividades específicas o métodos concretos llamados globalizados. La globalización significa la organización, distribución y secuencia de lo que se pretende trabajar con los más pequeños, de forma que posibilite un conocimiento mayor de la realidad en la que están inmersos.

Para comprender la realidad, interpretarla, valorarla y tomar decisiones, niños y niñas necesitan poner en marcha una serie de instrumentos que les permitan poder resolver los problemas que plantea la relación con su mundo.

Los enfoques globalizadores contribuyen además a que los niños y niñas den sentido a sus actividades, estén motivados y puedan generalizar sus aprendizajes.

Desde una perspectiva globalizadora la respuesta educativa no podrá limitarse a desarrollar una sola habilidad o capacidad, sino que se enmarcará en un ámbito más amplio donde el niño pueda encontrar sentido y funcionalidad a lo que hace, posibilitándole unos medios que faciliten el conocimiento de la realidad. De aquí, su relación con el aprendizaje significativo.

En ocasiones se supone que un contenido de trabajo se globaliza porque hace referencia a una motivación propuesta desde un tema, pero sucede que para el niño carece de sentido o encuentra la propuesta sin una estructura coherente o no encuentra su funcionalidad. Por ejemplo, si la propuesta de trabajo hace referencia al conocimiento de los cambios que se producen con la llegada de la primavera y no se le proponen situaciones que partan de la resolución de algún problema que dé sentido al trabajo y la propuesta educativa se limita a actividades distintas alrededor del tema –hacer de mariposas (expresión corporal), picar un gusano (habilidad instrumental), contar flores (cuantificadores)– nos estaremos alejando de un enfoque globalizador y los niños y niñas difícilmente encontrarán sentido a estas actividades.

Si se posibilitan momentos de actuación espontánea, donde niños y niñas encuentren significado a sus propias producciones, se les proporcionan experiencias que favorezcan el conocimiento de la realidad. Estas situaciones no necesariamente tienen que ligarse a una actividad central aglutinante, sino que en sí mismas ofrecen la oportunidad de poner en marcha conocimientos previos en situaciones creadas por los propios niños.

Las características evolutivas de los más pequeños no permiten métodos concretos globalizados, pero sí mantener un enfoque globalizador. Por ejemplo, al cambiar a un bebé y analizar la secuencia, vemos que ésta se articula alrededor de una serie de contenidos: esquema corporal, afectivos, objetos que intervienen, comunicación, etc., esta situación le permite relacionar los conocimientos que posee y ponerlos en relación con las nuevas experiencias.

El profesorado deberá asumir que la globalización es una premisa a tener en cuenta al plantear contenidos de aprendizaje a lo largo del continuo de la vida escolar y no una técnica concreta para una situación particular. El enfoque globalizador en la enseñanza supone una actitud ante el cómo enseñar y tiene sentido únicamente en el contexto de las experiencias de los niños y niñas.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

¿Qué hacer?	*¿Cómo?*
Proponer contenidos que faciliten el conocimiento de la realidad.	Partiendo de sus experiencias. Buscando la motivación.
Desarrollar acciones que impliquen la interrelación de contenidos.	Proponiendo proyectos Planificando las actividades. Flexibilizando de tiempos y espacios.

1.2. PRINCIPIOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

La construcción de un clima adecuado

Es imprescindible que todo lo anterior tenga un *contexto adecuado* para que se produzca. Nada de lo anteriormente expuesto tendría sentido si no se integrara en un *ambiente favorecedor*, donde niñas y niños se sientan seguros, participativos, aceptados y respetados, convirtiéndose en elementos activos en la construcción de su mundo social.

Plantearse un ambiente que reúna estas características no es un reto fácil pues no es una planificación de una situación puntual sino que está integrado en la vida cotidiana del centro de Educación Infantil. Por tanto, la referencia al ambiente se centra principalmente en las relaciones que se establecen entre las personas adultas y el grupo de niñas y niños.

Queda claro que educadores y educadoras serán los que oferten este clima de seguridad que muestren actitudes de respeto, aceptación de niños y niñas a través del apoyo, el contacto y el establecimiento de vínculos afectivos.

Pero aunque la familia sea primordial en el establecimiento de modelos de relación es el educador o la educadora quien cobra relevancia en la escuela, ofreciendo un estilo de comunicación y colaboración que enriquecerán y complementarán las propuestas por las familias.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

¿Qué hacer?	***¿Cómo?***
Valorar las interacciones con cada niño/a.	Teniendo en cuenta las características de cada uno/a. Facilitando la autonomía. Ofertándoles participación
Proporcionar seguridad.	Planteando retos. Estableciendo pequeñas responsabilidades. Ayudándoles a resolver sus conflictos.
Ofrecer un modelo de relación adecuado.	Analizando las propias interacciones. Estableciendo adecuadamente las normas. Respetando y no abusando de la autoridad.

Pero para construir un clima adecuado, el educador tendrá que favorecer, igualmente, las relaciones entre los niños, entre iguales.

El aprendizaje y el desarrollo es fundamentalmente social, desde la llegada al mundo el bebé se encuentra inmerso en una familia que indudablemente influirá en el conocimiento del mundo, pero la entrada al centro de Educación Infantil implica el ampliar las experiencias sociales de los niños que se producen a través de las *interacciones con los educadores y educadoras* como conductores de proceso de desarrollo y sobre todo como fuente de información sobre el propio niño.

Además, la escuela es núcleo central de *las interacciones entre niñas y niños*, influyendo no sólo en la cantidad de experiencias compartidas, sino que juegan un papel importante en los objetivos educativos de la Educación Infantil.

En la relación con sus iguales los niños aprenden las normas sociales, adaptan sus puntos de vista, comparten proyectos, se ayudan en la búsqueda de soluciones, aparecen motivaciones e intereses conjuntos...

En los niños y niñas algo más mayores, la relación con sus compañeros es decisiva para la formación del autoconcepto. Un niño aceptado por el grupo fortalece su autoestima y se siente seguro al estar unido a su grupo, esto le proporciona pautas que le ayudan a ir regulando su conducta y a entender el punto de vista de los demás.

Los procesos que se establecen entre iguales ofrecen situaciones interesantes que en ocasiones pasan inadvertidas, por ello, el educador deberá estar atento dada la importancia que adquiere para el desarrollo y por la oportunidad metodológica que se le ofrece. Al realizar una carretera entre varios niños y observar cómo solucionan las dificultades, cómo guardan los turnos, qué conversaciones guían el juego se obtienen informaciones valiosas para cualquier propuesta educativa.

El educador o educadora tendrá en cuenta que el niño encuentra significado a las cosas en un mundo compartido y deberá posibilitar una organización y planificación donde se produzcan interacciones significativas entre iguales que serán de suma importancia en la adquisición de los nuevos aprendizajes y la posibilidad del conocimiento de su mundo social.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

¿Qué hacer?	*¿Cómo?*
Conocer las interacciones que se establecen entre niños y niñas	Observación de las interacciones en el grupo Planificando una intervención facilitadora de las relaciones
Favorecer las experiencias entre iguales	Planificación de las actividades cooperativas Diversidad en la organización de los agrupamientos Ampliación a otros grupos

Ejercicio

2. Piensa en alguna actividad de enseñanza-aprendizaje en la que se haya creado una situación favorecedora del aprendizaje entre iguales.

La organización del ambiente

El ambiente donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje debe constituir un aspecto relevante en la planificación y organización de la Educación Infantil.

La organización de los espacios, materiales y tiempos tendrá que cubrir las necesidades de niños y niñas en cuanto al correcto establecimiento de las relaciones, tanto con el medio físico como social.

El ambiente debe estar estrechamente ligado a los objetivos que pretende la Educación Infantil. La construcción del ambiente viene a ser la imagen de las intenciones educativas que plantea el centro: la participación de niños y niñas, la posibilidad de realizar aprendizajes significativos, de establecer relaciones con los compañeros, de realizar actividades individuales, el alcanzar mayores posibilidades de autonomía..., por tanto, no es extraño que la observación de la organización del ambiente educativo ofrezca muchos datos de la intervención docente.

La organización del ambiente involucra a toda la comunidad educativa que partirá de la realidad con la que cuenta y planificará en el proyecto educativo las propuestas adecuadas al centro.

Este tema, por su importancia, se desarrollará más detenidamente en la próxima Unidad.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

¿Qué hacer?	¿Cómo?
Planificar espacios, materiales y tiempos	Respetando el ritmo individual Analizando la intencionalidad educativa Estableciendo criterios compartidos con la escuela y la familia
Crear un ambiente estimulante y ordenado	Posibilitando la acción, el juego, la manipulación Proporcionando materiales y espacios que favorezcan la autonomía Planificando el antes, el durante y el después de la actividad
Proporcionar una ambiente de interacción	Diversidad de espacios: grupales, individuales Flexibilización de tiempos, materiales y espacios Evitando la interferencias

La relación de los educadores con niños y adultos

La calidad del proyecto metodológico recae en el profesorado de Educación Infantil. Se hace inimaginable que las propuestas metodológicas planteadas en este documento puedan llevarse a cabo sin una adecuada relación de los educadores y educadoras con los más pequeños.

El papel del educador es insustituible cuando plantea los nuevos retos aprovechando las propias acciones de niños y niñas, motivando y dando significado a sus propuestas, favoreciendo las relaciones del grupo y planificando coherentemente el ambiente.

Además del proceso de planificación, hay que señalar que la mayor parte del tiempo que los niños pasan en el centro de Educación Infantil corresponde a situaciones de la vida cotidiana. En el transcurso del día los momentos de aprendizaje son diversos y ocurren en situaciones de enseñanza no explícita, en lo que se ha venido llamando *curriculum oculto*, es decir, todo aquello que no aparece directamente señalado en una programación. Por este motivo, la intervención de los educadores cobra más peso porque las relaciones que establecen con los niños están situadas en gran medida dentro del *curriculum oculto*. Este estilo de relación con los más pequeños hace necesaria una reflexión continua sobre las actitudes del profesorado, por que el modelo que ofrezca será determinante en la construcción compartida del conocimiento.

La intervención del educador le orienta hacia nuevos aprendizajes, actuando siempre *como si* el niño y la niña supieran aquello que se les propone. Esta actitud de confianza se refleja en la forma de hablarles, de ofrecerles la información y ayuda necesaria y se aleja de posturas en las que el saber sólo parte del adulto.

La importancia de creer en los progresos y no dejarse llevar por ideas previas, proporcionan una ayuda al niño en la solución de problemas a los que se enfrenta, mostrándose más seguro y logrando respuestas más adecuadas.

Mostrar una actitud tranquila y segura evitará que en ocasiones las dificultades y el apremio obligue a acelerar el proceso. Al plantear actividades que pretenden resultados inmediatos y propuestas que priorizan lo operativo, no se promueven las acciones que parten de los propios niños/as.

La importancia de animar y apoyar en las ocasiones en que las respuesta de los niños es la esperada no es suficiente. Hay que entender que en un contexto compartido aparecen muchas respuestas de los niños que los adultos no esperan y que a veces no son coincidentes con las propias ideas. La forma de enfrentarse ante estos conflictos se tiene que dar en un contexto de entendimiento que vendrá dado por la participación conjunta de educadores y niños.

A pesar de la importancia que tienen los educadores y educadoras en estos primeros años no hay que olvidar el papel que representan las familias de los más pequeños. La necesidad de conocer y establecer relaciones coordinadas y compartidas con los familiares de niños y niñas es de vital importancia para lograr los objetivos que pretende la Educación Infantil.

Las relaciones que establezca el equipo educativo con las familias no dependen de situaciones esporádicas o de meros intercambios de comunicación sobre el estado de los niños, deberá ser un continuo a lo largo de todo el proceso de escolarización de los pequeños.

Para ello es necesario que el equipo educativo esté implicado en una tarea conjunta, se plantee criterios de actuación con las familias que vayan integrando a padres y madres en el proyecto de actuación de los centros.

Conocer las necesidades básicas, dar respuestas adecuadas a las mismas, regular las intervenciones según el nivel de cada niño, no podría realizarse sin una participación de padres y madres que son cruciales para una adecuada integración al centro de su hijos/as. Esta orientación metodológica, de tanta importancia en la Educación Infantil, se desarrolla en el Módulo de Desarrollo Socioafectivo e Intervención con las familias.

Recuerda

Las decisiones metodológicas deben configurar un proyecto metodológico que se caracteriza por:
- Ser producto de una reflexión sobre la práctica del equipo.
- Estar adecuado a la realidad.
- Aceptar la diversidad.
- Prever la necesaria flexibilidad.
- Ser evaluable por la comunidad educativa.

La intervención educativa en Educación Infantil debe partir de las siguientes orientaciones didácticas de tipo general:
- Principio de actividad.
- El aprendizaje significativo.
- Globalización de la enseñanza.
- La construcción de un clima adecuado.
- La organización del ambiente.
- La relación de los educadores con niños y adultos.

2 Orientaciones didácticas para el primer ciclo

Las orientaciones que se exponen para los más pequeños, no pueden definirse como métodos o recetas concretas. En el constante intercambio de información que se realiza entre el adulto y el niño encontrará el educador su estilo de intervención, sus recursos metodológicos y las estrategias adecuadas a cada uno de los niños y niñas.

Las propuestas que se realizan en estos apartados deben ser recogidas como orientaciones, pero en ningún caso pretenden ser las únicas ni las más adecuadas. Todas ellas precisan la necesaria adecuación a la realidad de cada Centro.

2.1. LA DESORGANIZACIÓN ORGANIZADA

El conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños y niñas pequeños es imprescindible para poder adecuar las respuestas educativas, pero no suficiente. Cada educador debe conocer las características y peculiaridades de cada niño y ajustar su intervención a las necesidades individuales. El desarrollo normal es una guía a seguir, ofrece las pautas, orienta sobre las capacidades y guía el planteamiento de los objetivos, pero no existe un tipo de desarrollo fijo que sirva para dar respuesta a cada uno de los niños y niñas.

Heterogeneidad del grupo

Los educadores, en la mayoría de las ocasiones, encuentran un grupo heterogéneo que en los pequeños es mucho más significativo que en otra etapas. Las diferencias mínimas de edad suponen diferentes tipos de organización. En la clase de bebés, se encuentran niños que permanecen mucho tiempo descansando, otros comienzan a gatear, algunos toman biberón y otros puré. En el aula de niños de dos años, algunos niños comienzan la escolarización y otros tienen un buen conocimiento del centro. Un grupo utiliza el pañal y otros pueden utilizar el servicio autónomamente.

Todo ello, va a configurar un estilo propio a la Educación Infantil en donde la respuesta educativa será tan diversa como la propia heterogeneidad del grupo. Esto implica que los educadores no podrán olvidar los objetivos que pretenden, *pero deberán realizar el esfuerzo de adecuar las propuestas a los ritmos individuales.*

Atención individualizada

Los diferentes ritmos en el desarrollo individualizan en estas edades el estilo de intervención, la mayoría del tiempo compartido se efectúa en la relación adulto-niño.

El cuidado individualizado favorece en el niño sentirse importante y confiado, le da seguridad que el educador prevea sus necesidades y va creciendo un sentimiento positivo de sí mismo.

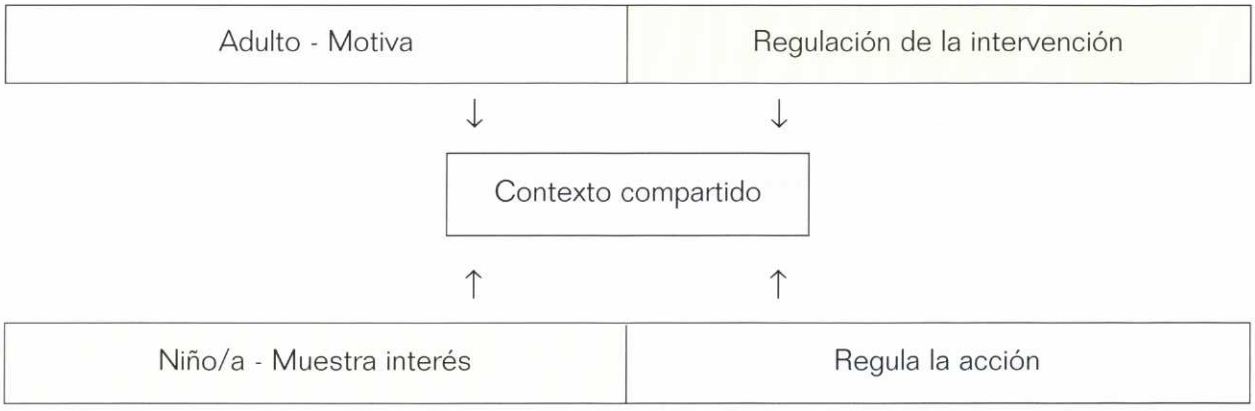
La atención no debe significar una situación de agobio para los educadores. La intervención debe aparecer de una manera natural, sin exceso de protección, donde se dé cabida a las intervenciones de los propios niños. Por otro lado, el ofrecer simultáneamente demasiadas propuestas puede suponer una sobreestimulación que no posibilite que asimilen los aprendizajes y no le permita establecer adecuadamente la relaciones con el adulto.

Respetar al niño los ritmos individuales requiere también, favorecer y equilibrar sus estados de ánimo. Un exceso de inquietud o tranquilidad prolongada no serán situaciones adecuadas para el desarrollo. La respuesta del educador posibilita que el niño vaya autorregulando sus necesidades. El dejar a un bebé en un parque que le ofrece escasos estímulos, puede producirle un estado de inhibición respecto al ambiente o una inquietud excesiva que produzca estados de ansiedad.

El valorar que cualquier situación es favorable para aprender requiere una intencionalidad en el estilo de intervención. Situaciones y actividades interesantes y agradables para los niños de estas edades pueden encontrase a lo largo de toda la vida cotidiana. Jugar con el agua en el patio y compartir con los compañeros el rato de la siesta son momentos de aprendizaje tan gratos y divertidos que para el niño no suponen situaciones diferenciales de aprendizaje. Son los educadores los que conocen la intención educativa de cada actividad propuesta.

Regulación constante

La intervención de educadores y educadoras de edades tempranas necesita de una regulación constante. No puede señalarse un modelo único de intervención, ésta varía según el niño o niña al que se este haciendo referencia y el contexto donde se produzca.



En un centro, los educadores atienden a un grupo numeroso de niños y niñas donde la relación individualizada no debe confundirse con una atención exclusivamente individual. Esto produce, en ocasiones, cierta ansiedad en los educadores de los más pequeños difícil de resolver. El mantener un ambiente tranquilo, sin prisas, que dé lugar a observar y valorar las necesidades de cada uno de los niños, es de gran ayuda para seleccionar el momento de intervenir.

Respuesta a las necesidades básicas

En muchas ocasiones los educadores deben realizar su intervención ateniéndose a las necesidades concretas de cada niño pero ésto requiere organizar los recursos con los que cuenta de tal manera que posibilite a niños y niñas momentos en los que el adulto no intervenga directamente y la búsqueda de estrategias metodológicas que faciliten una diversidad de acciones dentro del aula. Una clase de los más pequeños en dónde la educadora dedique un tiempo al cambio de un niño que le posibilite el disfrutar de esta situación y a su vez otros estén gateando por la colchoneta, algunos escondidos en la casita y otros en su rato de descanso, supone una intencionalidad educativa muy organizada.

Organización del ambiente

La distribución del espacio es un requisito imprescindible para que los niños no necesiten constantemente la intervención del adulto. Por eso, las aulas de los más pequeños tendrán las zonas de descanso separadas o contarán con espacios amplios de movimiento que no supongan peligro para los niños en sus desplazamientos.

Las agrupaciones deben tener en cuenta el número de niños y niñas. Un exceso de niños va en detrimento de la atención individualizada por parte del adulto y puede ser una fuente de conflictos con los compañe-

ros que les puede suponer una fuente de experiencias relacionales desagradables.

Los materiales se sitúan al alcance de los niños. Deben ser atractivos, significativos, que estimulen el deseo de exploración, manipulación y juego, evitando la sofisticación o peligro para los niños y que obligue una intervención constante del adulto.

El orden en los espacios y los materiales ayuda al conocimiento del entorno y posibilita mayor autonomía ante la selección de las actividades. El encuentro con un entorno estable y ordenado permite a los niños elegir el lugar donde se sientan más a gusto y les posibilita localizar al educador con mayor facilidad. Pero la variación y la sorpresa deben estar presentes, en ellas encuentran nuevas experiencias y nuevos retos que el educador debe ir proporcionando y variando según las necesidades de los niños.

La organización de los tiempos requiere un grado de estabilidad y flexibilidad orientada por los ritmos individuales. Progresivamente los niños y niñas se van adaptando a un secuencia estable de la vida cotidiana que les permite ir aceptando en ocasiones la variación de los ritmos: una pequeña fiesta, un paseo, son situaciones que experimentan los más pequeños poco a poco.

Para que se produzca una adecuada secuencia temporal el educador actúa como mediador de los cambios de actividades, tanto grupales como individuales. El anticipar los cambios adecuadamente apoyándose con estrategias que introduzcan la nueva actividad y que señalen la finalización de la actividad que se estaba realizando, es un paso primordial para la regulación de los ritmos del aula y de los niños.

Estabilidad del educador

La persona que esté a cargo de los niños debe ser estable, el cambio continuo supone una inestabilidad emocional para los pequeños.

La inseguridad que les produce la falta del adulto de referencia se comprueba en múltiples ocasiones.

Esta propuesta no pretende dar a entender que la clase de los más pequeños no sea compartida por el resto de los educadores del centro, sino que se respete la progresiva aceptación de los niños a los cambios de los adultos, sobre todo en momentos críticos, como el reconocimiento de los extraños a partir de los seis meses, los períodos de adaptación, fiestas o actividades muy desestructurantes para los pequeños.

Es necesario tener en cuenta al personal de apoyo de cada aula.

El momento de las comidas con ritmos tan diferentes puede suponer una situación desagradable para el niño si no se cuenta con el tiempo o el personal suficiente.

La coordinación entre los profesionales que atienden al niño es imprescindible para conseguir una armonía en clase de los más pequeños.

Esta coordinación le supone a los adultos trabajar compartiendo los logros y las experiencias, y la valoración conjunta de las respuesta educativas.

LA INTERVENCIÓN CON LOS MÁS PEQUEÑOS

En relación a los educadores/as	– El cuidado individualizado – Hacerles sentirse seguros – Evitar el exceso de protección y sobreestimulación – Regular estados de inquietud y exceso de tranquilidad – Valorar que todo momento sirve para aprender
En relación a la organización	– El espacio favorecedor de la autonomía – Los agrupamientos favorecerán la atención individualizada – Los materiales propiciadores de aprendizajes – La distribución de los tiempos como regulador de los ritmos – Los educadores/as como figura estable – Buscar el equilibrio entre el orden y la variedad

2.2. UN DÍA EN LA CLASE DE LOS PEQUEÑOS/AS

En las edades tempranas cabría destacar dos situaciones relevantes que marcarían el proceso de actividades de enseñanza y aprendizaje: *el juego y las rutinas* de la vida cotidiana. Ambos, ofrecen un marco de referencia que da sentido a las acciones de niños y educadores y *proporcionan elementos globalizadores* que aglutinan los objetivos y contenidos de la Educación Infantil.

Las rutinas de la vida cotidiana son los momentos en que niños y niñas realizan actividades satisfactorias que dan una respuesta equilibrada a sus necesidades vitales tanto físicas como afectivo-emocionales. En ellas, los niños encuentran posibilidades de nuevos aprendizajes, establecen relaciones significativas, encuentran posibilidades de plantearse nuevos retos, se manifiestan en un contexto conocido y coherente y comparten con adultos y compañeros todo el proceso. Se verá con detalle esta importancia en el Módulo de Autonomía Personal y Salud.

El juego en estas edades abarca una definición muy amplia; en el juego están implicadas las acciones espontáneas, el movimiento, la exploración, la imaginación... es en donde se ponen en funcionamiento las diversas capacidades de los niños y niñas.

Cualquier situación puede convertirse en un juego divertido y placentero que pondrá en marcha las experiencias previas y que, sin proponérselo, niño y niña consiguan nuevas metas.

En el juego los pequeños encuentran sentido al mundo de los objetos, a la relación con los adultos y compañeros, jugando puede manifestar sus experiencias y conflictos y encontrar soluciones más adecuadas que en las situaciones de la vida diaria. Por la importancia que tiene el juego en esta etapa, se ha establecido un Módulo sobre ello en la Formación del Educador Infantil.

En estas dos actividades globalizadoras se interrelacionan las tres áreas del currículum de Educación Infantil, por tanto la intervención educativa con los más pequeños debe considerar la estrecha relación de las áreas curriculares ofreciendo una respuesta educativa en la que difícilmente podrán existir parcelaciones.

La secuencia diaria

La importancia que tienen estos dos ejes globalizadores hace necesaria una dedicación exclusiva detallada en otros Módulos, pero en este apartado servirán como hilo conductor del día a día de los más pequeños.

Expuestos los principios metodológicos ya conocidos, la importancia del juego y las rutinas diarias de los más pequeños, se propone una visión de conjunto de la vida cotidiana del aula de los mismos. Indudablemente no pretende ser extrapolable a ninguna situación y grupo concreto. Es un intento de sacar algo de la realidad e intentar hacerlo visible para una posterior reflexión por parte de cada uno de los educadores y educadoras que irán ajustando a su propio modo de hacer.

La entrada

El día comienza y la educadora está esperando la llegada de niños y niñas. El aula está preparada. Algunos juguetes están dispuestos para poder ir atrayendo el interés de los más madrugadores y la sala de cambios dispone de todo lo necesario.

El recibimiento será afectuoso, cordial y posibilitador de intercambio de pequeñas informaciones, mientras, el papá acompañado del niño dispone su bolsa en el lugar correspondiente. La educadora comparte con el niño el momento de la despedida, le dirige una frase tranquilizadora o una propuesta de juego que lo hace algo más fácil.

La información recogida ayuda a conocer cómo está el niño y no se limita a cambios físicos de descanso o alimentación, sino a situaciones destacables del día anterior que pueden ser fuente para posibles contactos o propuestas compartidas.

La invitación de los materiales y espacios de juego, previamente dispuestos por la educadora, les da la posibilidad de ir estableciendo contactos con los compañeros. La educadora observa en el grupo cómo van sucediendo estas primeras relaciones y juegos espontáneos.

En ocasiones, será necesario dedicarse a cambiar pañales, o recordar a alguno si desea ir al servicio, para que la jornada comience sin molestias. Los más pequeños posiblemente necesiten un rato de descanso después de algunas atenciones del educador. Alguno de los bebés debe tomar a esta hora su biberón.

El reencuentro y la actividad

La educadora de los más pequeños aprovecha la oportunidad de sentarse en el suelo, compartir sus propuestas e iniciarles en algunas más novedosas. Ha sacado unos pañuelos de colores y comienza a realizar juegos de desaparición, primero se tapa ella e invita a los niños a que imiten su acción. Algunos lo intentan y a otros hay que ayudarles. Se ríen y emiten sonidos. La educadora tapa a los compañeros y a los juguetes.

Comienzan a gatear entre los pañuelos y telas, la empujan con el propio cuerpo y repiten espontáneamente la acción de cubrirse. La educadora aprueba la iniciativa con un emisión verbal del juego de cu-cú. La educadora ata los pañuelos a una cuerda cuyos extremos coloca entre dos sillas para formar una especie de telón. Algunos observan y después intentan atravesarlo, a otros se les anima a que lo realicen, gatean o reptan entre ellos, tiran, los balancean y vuelven a intentarlo.

Algunos más pequeños están reposando, la educadora se acerca con pañuelos invitándoles a un juego más sedentario. La propuesta continúa hasta que es necesario soltar la cuerda para que pueda ir atendiendo a los que se han despertado.

En la clase de los mayores se establece un rato de contacto grupal animados por alguna propuesta: hablar a la marioneta, presentar un juguete nuevo, tomar una galleta... pueden servir como estrategias para favorecer el reencuentro. La educadora comenta algún suceso interesante, puede leer un cuento, recordar algún juego de los que se han realizado.

Este momento aglutinante favorece la realización de alguna actividad conjunta: canciones, representaciones corporales o gráficas, juegos psicomotores con el cuerpo, con objetos. Actividades de experimenta-

ción con el agua, la arena, harina, serrín... que parte de una motivación e interés del grupo.

Hoy ha llovido, algunos de ellos han traído paraguas pequeñitos, están ilusionados, aprovechan este momento para enseñárselos a los compañeros/as. La educadora lo abre y le pide que represente cómo va por la calle con su paraguas.

Otros que traen botas de agua explican que se las han puesto para pisar los charcos. La educadora pregunta qué es un charco y se comenta por qué aparecen cuando llueve. Aprovecha para enseñarles una divertida canción sobre un niño que salta charcos. La cantan y propone con los aros realizar la representación. Cada aro se convierte en un charco y se salta dentro según indica la letra de la canción.

Uno de los niños sugiere caminar por los charcos con los paraguas, la educadora comenta que hay muy pocos paraguas y habrá que realizarlo en pequeños grupos. Los compañeros y compañeras tienen que ceder los paraguas a los demás, los niños y niñas aceptan pero todos se comprometen a tener cuidado con los paraguas. Comienzan a pasar por un pequeño circuito con el paraguas abierto, los obstáculos se van complicando, subir a la silla, pasar entre un camino de sillas... La educadora observa a cada uno de los niños y niñas, ofrece ayuda, da seguridad, motiva, alienta y no establece comparaciones.

La educadora propone salir al patio a ver los charcos de verdad, pero antes es necesario acordar ciertas normas, nos pondremos los abrigos y no nos mojaremos las mangas ni los pantalones y cuando volvamos nos quitaremos los zapatos para no entrar con barro al aula. La educadora recuerda que algunos están constipados y pueden ponerse malitos. Se prepara el papel higiénico, por que en esta época es muy probable que se necesite para limpiar la nariz a los que estén resfriados. El paseo por el patio es divertido, no hay muchos charcos, el del arenero es más grande y produce las mayores aprobaciones.

Cuando entran en clase se quitan los zapatos, se sacuden y se recogen debajo de las perchas de sus abrigos, la educadora espera y observa quién tiene dificultades para quitarse los zapatos, ayuda y propone que terminen ellos de sacarse los zapatos, a algunos niños con más destreza les alienta a que ayuden a sus compañeros.

Pasan al baño, se lavan las manos, se secan con su toalla y beben agua si tienen sed. La educadora recuerda cómo estaba el agua de los charcos y les pregunta la diferencia con la del grifo. Los niños y niñas comentan que está sucia y que tenía barro, en cambio, el agua del grifo es limpia y se puede beber.

Los niños y niñas vuelven a encontrarse para recordar sus juegos, las cosas que han visto... La educadora ha observado a los que compartí-

an momentos de juego y estimula a los niños para apoyarse en el diálogo, procura que se pregunten entre sí y se ayuden a recordar. Cada uno expresa lo que recuerda, cómo era el charco, cómo se había llenado..., aclaran las dudas y expresan sus emociones.

La educadora les ofrece la posibilidad de pintar charcos y el agua en el papel continuo con pinturas y esponjas, otros podrán hacer bolitas de papel de seda y pegar la lluvia. Los niños y niñas se van acercando ante la propuesta en pequeños grupos donde la educadora orienta y observa las dificultades y logros de la actividad. Algunos, prefieren otro tipo de juegos, los cuentos, los coches, la casita o los vestidos.

La educadora anticipa la finalización de la actividad y recuerda que es necesario ir recogiendo los juegos para la llegada de la comida. La consigna viene apoyada por una canción, el símbolo de una imagen donde aparece la comida o un gorro de cocinero que se podrá poner uno de los niños.

Ejercicio

3. El lenguaje es un elemento básico para poder realizar una adecuada intervención con los más pequeños. Revisa los momentos de uso del lenguaje por parte de la educadora a lo largo de esta actividad.

Disfrutamos de la comida

La comida es un momento compartido. Desde el comienzo la educadora prepara dicho momento, la selección de un espacio fijo, el ritual de la llegada de la comida, la persona encargada de traerla los materiales que intervienen, son apoyos que posibilitan al niño a sentirse partícipe del proceso.

La educadora anima desde el comienzo a que se viva de una forma agradable y ordenada. La importancia de compartir este momento con los niños no convierte a la educadora en un mero elemento instrumental que reparte los alimentos, que apoya a los menos autónomos, sino que debe permitir dar respuesta a cada uno de los niños según sus necesidades.

El momento de la comida es una situación rica de estímulos y propicia para poder establecer relaciones de diálogo individual con los niños. La educadora les recuerda algo grato y personal o les anticipa algún acontecimiento interesante, se dirige alentando, se sitúa a su altura y procura estar localizada visualmente en sus desplazamientos.

La educadora va permitiendo que se levanten los que llevan un tiempo de espera y les ofrece algún juego tranquilo alternativo hasta que pueda atender al grupo. En este momento suele ser necesaria la colaboración de educadores de apoyo.

Un rato de descanso

La siesta se va anticipando por la propia situación, algunos ya ofrecen signos de cansancio. La educadora les comenta el lugar donde se realiza y los mayores participan en la disposición de las colchonetas progresivamente, irán reconociendo la suya. La alteración excesiva en los momentos anteriores impiden que este momento pueda ser relajante para los niños y la educadora.

La educadora les va preparando, les tranquiliza, les habla en un tono suave, puede poner la música bajita, contarles un cuento o hacer referencia a situaciones agradables. El espacio facilita que la educadora pueda ir acercándose a cada uno de los niños y niñas, tapándoles y animándoles a dormir. Los más intranquilos necesitan que la educadora les ayude a relajarse, el contacto corporal les facilita encontrar el ritmo. Algunos, reclaman un objeto familiar, la educadora interviene en cada situación respetando las opciones de los niños y va alentándoles progresivamente a irse desprendiendo sin angustias de los objetos.

Al comienzo pueden presentarse bastantes dificultades para aceptar el descanso, pero debe entenderse que estos momentos pueden ser cuando los niños se acuerden de situaciones de separación de su familiares.

A veces, los educadores pueden encontrar un momento de tranquilidad, ir a comer, comentar algunos temas con sus compañeros. Aprovechan un tiempo para las anotaciones de los niños, la alimentación, la higiene y algún aspecto a destacar.

Al despertarse los niños encuentran otra vez a la persona de referencia, que le va propiciando que el despertar sea gradual y procura que no se altere bruscamente el ritmo de los que aún continúan dormidos. Les recuerda algún aspecto de lo que sucederá después y le invita a que le acompañe para lavarse y cambiarse de pañal. A los niños que se van despertando se les ofrece un espacio de tranquilidad: un cuento, jugar con plastilina, con los muñecos... hasta que estén dispuestos todos sus compañeros.

Por la tarde

Es el momento en que la educadora suele sorprender a los niños y niñas con sus propuestas. Esta tarde les comenta que cuando estaban durmiendo ha aparecido un elemento desconocido en la clase y que con mucho cuidado y en silencio deberán caminar y observar por todos los rincones, paredes y techos para encontrar al extraño visitante. Todos buscan y con caras de sorprendidos comienza la investigación. Una de las niñas lo ha encontrado, estaba enganchado en la lámpara, es un paraguas.

La educadora comenta cómo podrían bajarlo para poder ir conociendo a todos los amigos de la clase, algunos dicen que gritándole bajará, le llaman pero no da buenos resultados. Otros proponen subirse a la silla, esto no es suficiente y se necesitará la mesa para lograrlo. Por fin, el paraguas ha bajado y después de presentarse a los nuevos amigos y amigas, les cuenta la historia triste de un paraguas negro que ni siquiera gustaba a la lluvia.

Al terminar, el paraguas les pidió que le ayudasen para que su vida fuera más feliz; se les ocurrió presentarle a los paraguas pequeñitos, el paraguas comentó que ellos tenían dibujos y colores pero que él era oscuro y feo. Podríamos pintarle de colores y ponerle cosas bonitas, comentan los niños. La educadora le dijo al paraguas que ya era tarde y tenían que irse a su casa pero que si quería quedarse en la escuela, al día siguiente le ayudarían a estar más guapo y contento. El paraguas aceptó. Todos se despidieron de él y le buscaron un sitio adecuado para pasar la noche.

Nos vamos

La llegada de los familiares que recogen a los niños, suele suceder con mayor aglutinamiento que por la mañana, por eso la educadora propone una actividad conjunta que permite ir despidiendo a los compañeros: llamar por teléfono a los papás y mamás, cantar una canción de despedida... esta tarde fueron despidiéndose del señor paraguas.

La educadora siempre esta informada de quién viene a recogerles y puede, así, hacer algún comentario que facilite la espera, sobre todo para aquellos que muestran mayor impaciencia: hay mucho tráfico, le hemos llamado por teléfono y ya llega... Las mamás, papás, abuelos... se van recogiendo los abrigos y bolsos de los niños, se les notifica brevemente cómo ha ido el día y se anima a los niños a que les enseñen los charcos y la lluvia que han realizado, que les presenten al nuevo amigo.

De los más pequeños es necesario contar con mayor información sobre los ritmos de los niños y niñas, pero la educadora no olvida comentar algunas de las situaciones del día de cada uno de ellos: parece que hoy ha intentado ponerse de pie, ya comienza a enfadarse cuando le riño... Este tipo de intercambios facilita la relación con las familias y apoya la valoración de los progresos de sus hijos e hijas.

Ejercicio

4. Elabora un esquema con la sucesión de actividades realizadas en este supuesto.

2.3. ALGUNOS RECURSOS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS/AS

Estos recursos se han aglutinado en cuatro bloques que indudablemente están interrelacionados constituyendo un continuo en la vida de los más pequeños: Conciéndonos, La Familia, Los Paseos y la expresión y la comunicación.

Conociéndonos

La construcción del proceso de identidad durante este período constituye una de las características fundamentales de esta etapa del desarrollo. Las relaciones que se establecen con los otros le posibilitan información constante de su identidad, sus características, sus posibilidades, que van configurando una imagen de sí mismo.

La organización y las actividades globalizadoras están encaminadas a apoyar al niño y a la niña en este proceso del conocimiento de sí mismos. Para ello, se puede contar con algunos recursos facilitadores que se adecuen a las necesidades de cada uno de ellos/as.

– *Las fotografías*. La colaboración con las familias es fundamental para poder contar con algunas fotografías de los niños y niñas de la clase. Este sencillo recurso facilita la posibilidad de identificación y reconocimiento y es un elemento al que puede recurrirse para múltiples propósitos.

La fotografía de cada niño situada en la percha, casillero, tablón de información de la familia..., posibilitará su reconocimiento. Plastificar las fotos y utilizarlas en un álbum o pegarlas en un lugar de la clase propicia el diálogo y la comunicación y sirve de guía para hablar de compañeros ausentes, de sus características...

Es conveniente que también los educadores utilicen su propia fotografía como miembros del grupo.

Ejercicio

5. ¿Qué otras fotografías podrían utilizarse y para qué?

– *El sitio y las cosas propias del grupo*. La organización de los espacios tendrá que tener en cuenta un lugar para cada niño y niña. Al niño le facilita encontrar en la escuela un lugar propio donde pueda dirigirse, donde sienta que además de compartir reconoce aquello que le pertenece o utiliza. El encontrar elementos fijos: la percha, la cuna, la colchoneta, el cojín, el orinal... le ayudarán en el proceso de identidad.

– *Los símbolos*. Además de las fotografías, la utilización de señales o símbolos gráficos apoyan la identificación de objetos, espacios y tiem-

pos. El dibujo de los lugares más utilizados, el baño, el lugar donde comemos, la puerta de descanso, la entrada a la clase, el lugar donde nos reunimos, facilitará al niños el saber donde se ubica.

Para los más mayores la secuencia gráfica de las rutinas facilita el proceso de identificación de los tiempos.

Los símbolos en estas edades deberán ser reconocibles y tendrán un correlato con la realidad, para que progresivamente, en otras edades puedan ir sustituyéndose por elementos más abstractos: formas, colores, signos e incluso la palabra escrita.

– *Las cosas traídas de casa.* Durante estos primeros años los objetos se convierten en mediadores y facilitadores de las nuevas experiencias que niños y niñas establecen en la escuela. Por todo ello, los educadores deben facilitar este intercambio de objetos, juguetes y buscar espacios y tiempos donde puedan ser utilizados convenientemente y no se conviertan en fuente de conflicto.

El construir en colaboración de las familias o de los niños y niñas una bolsa o caja donde cada niño pueda encontrar algún objeto familiar, que el educador facilita en momentos de intercambios con los compañeros o en situaciones individuales a las que sea necesario hacer referencia, proporciona elementos de identidad que podemos compartir.

– *Los cumpleaños.* El primer cumpleaños en la escuela significa compartir con los compañeros y adultos algo que convierte a los niños y niñas en algo muy especial. Organizar pequeñas fiestas con colaboración de las familias transforma al niño/a en el protagonista del día. Tener algún referente (panel, cartulina) donde aparezca el cumpleaños de cada uno de los niños ayudará a no olvidar este día.

Es conveniente que no se convierta en algo rutinario, donde se sople una tarta y se cante *cumpleaños feliz.* El preparar algo en conjunto, el intercambio de un regalo de los niños del aula, la visita de los familiares, la construcción de una piñata... son muestras de identidad dentro de un grupo compartido.

La familia

La importancia de la familia, entendida no como una estructura única sino admitiendo cualquier forma en la que se establezcan las relaciones de los niños con las personas responsables de su educación, es un elemento reiterado en la Educación Infantil.

El utilizar algunas estrategias compartidas con niños y familiares supone el establecer unos nexos comunes de mutuo conocimiento.

– *El diario compartido*. Una posibilidad de establecer comunicación entre la familia y la escuela, desde la llegada, puede ser la construcción de un diario de la vida del niño y la niña, compartido por la familia y los educadores.

Las posibilidades que ofrece son múltiples, desde los cambios de información más significativos de la vida de los bebés, que pueda servir de registro para la observación del proceso de desarrollo, hasta la construcción de la historia personal desde el nacimiento, donde puedan incorporarse sucesos narrados por los padres, las anotaciones de los primeros datos de peso, fotografías de la familia y compañeros, su primer dibujo y un sinfín de anécdotas que puedan compartir familia y educadores.

Los niños participan progresivamente en la construcción de su diario y lo comparten con sus compañeros enseñándoles las fotos de la familia y con la ayuda de los educadores comparten las anotaciones. El diario puede continuarse en los cursos en los que permanezca en la escuela.

– *La visita de las familias*. El recibir a los papás y mamás todos los días no se convierte en algo tan significativo para niños y niñas como la visita programada de alguno de sus familiares.

El anuncio a los compañeros de la visita de una mamá que va a cantarnos una canción, del abuelo que nos va a contar un cuento, de la hermana mayor que nos enseña su bicicleta o del papá que va realizar una tarta, supone para el niño y el grupo una participación especial y un acercamiento al mundo familiar.

Esto cobra mayor relevancia cuando existen hermanos en un mismo centro, el visitar al bebé que ha comenzado su escolarización con el resto de los compañeros, o conocer la clase del hermano mayor son recursos que posibilitan la unión de situaciones cotidianas para los niños.

– *Los regalos*. La importancia que adquiere el regalo como una oferta de algo que se entrega con cariño, de la intriga y la sorpresa, es perdurable a lo largo de toda la vida. En los más pequeños inmersos en una etapa egocéntrica le ofrece la oportunidad de compartir con el otro.

Los cumpleaños son un buen motivo, pero hay múltiples ocasiones para regalar, el invitar a los compañeros de otras clases, el ofrecer un regalo a las personas que hacen la comida, el regalar a las familias y hermanos son momentos de identificación positiva.

Las familias pueden ofrecen regalos, sus hijos en algunas ocasiones, la construcción de juguetes de desecho, el cojín para cada niño del aula, la construcción de un cuento... son múltiples intercambios que ofrecen oportunidades de valorar el proceso de identidad de sus hijos e hijas.

Los paseos

Desde edades muy tempranas los niños tienen experiencias con el medio que les rodea. La curiosidad e interés por lo social y la observación y exploración de su entorno le permite ir estableciendo las primera relaciones y características de los grupos y ambientes a los que pertenece.

Los paseos constituyen para los más pequeños situaciones agradables que posibilitan esta relación con el ambiente cercano. Cuando observamos a los padres en el parque, a una abuela paseando con su nieto en el coche, podemos ver cómo ambos están orgullosos y satisfechos de esta situación.

Por tanto, los educadores y educadoras, en colaboración en algunas ocasiones con los familiares, irán utilizando este recurso tan motivador para los más pequeños.

– *La visita a la escuela.* La primera visita es conveniente que la realicen antes de la escolarización en compañía de su familia. Cuando conozcan a sus compañeros y se sitúan en su aula será posible ir ampliando a otros espacios de la escuela. El patio para los más pequeños será en ocasiones muy gratificante y la organización de la escuela permitirá que en los primeros momentos la utilización del mismo sea progresiva para que el reconocimiento del espacio y la referencia del adulto ofrezca seguridad.

El conocer la cocina, las aulas, el almacén, los despachos, el comedor de los adultos, ayuda a niños y niñas al conocimiento de los espacios y a establecer diferencias en el entorno escolar.

– *El parque cercano.* El paseo al parque, campo o plaza cercana a la escuela no debe suponer algo extraordinario para los más pequeños. Estas situaciones serán introducidas progresivamente para que no suponga una actividad desestructurante para los pequeños.

Los niños y niñas suelen conocer con sus familiares los alrededores de las escuelas, no siendo espacios totalmente desconocidos, pero el poder disfrutarlo con sus compañeros y educadores lo convierten en algo especial.

El contar con algunos adultos conocidos, educadores de apoyo, familiares, o personal no docente, ayuda a este tipo de actividades, siempre que participen desde el comienzo en la programación del proceso.

Esta propuesta del educador puede tener multitud de intencionalidades: coger hojas, ver las hormigas, montar en los columpios... pero en sí misma es suficientemente motivadora.

– *Las tiendas.* Un paseo a las tiendas cercanas puede ofrecer otra situación atrayente para los pequeños. El observar los escaparates, el ir caminando y comentando lo que vemos por las calles, son otras posibilidades de acercamiento. Con los pequeños el recorrido debe ser muy corto, realizarlo sin prisas y disfrutando del paseo.

En algunas ocasiones se podrá conectar con alguna de las tiendas más conocidas por el grupo, la panadera puede visitarnos en la escuela y después devolverle la visita.

El recurrir posteriormente a recordar estas situaciones compartidas las convierte en posibles nexos de otras propuestas.

Ejercicio

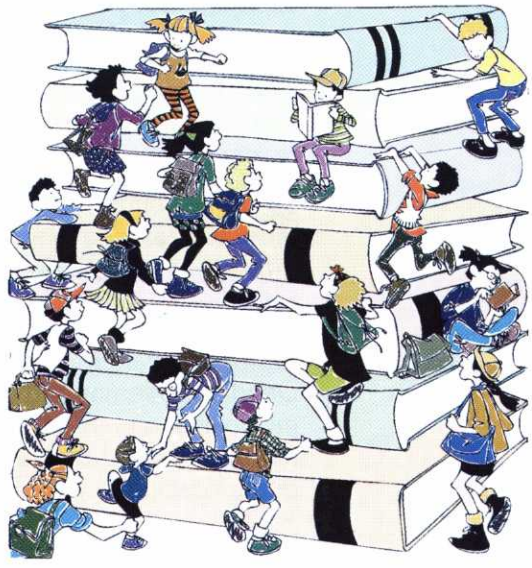
6. Piensa en una visita a una tienda de juguetes con un grupo de 1 a 2 años. ¿Qué tipo de colaboración pedirías a las familias?

La expresión y la comunicación

El descubrimiento de los medios de expresión y comunicación están unidos íntimamente al resto de las propuestas, pero en esta etapa aparecen las capacidades de imitación y simbolización como medios de comunicación y representación.

– *Los cuentos.* El cuento cobra relevancia desde las edades más tempranas. El cuento de imágenes ofrecida a los más pequeños, de muy diversos materiales (plástico, telas, madera), o los cuentos tradiciona-

les y actuales y hasta los creados por las propios educadores en sus narraciones orales harán la delicia de los niños y niñas.



El cuento para los pequeños será adecuado a su capacidad para mantener la atención, no tendrá una trama que no parta de una realidad o fantasía cercana a los niños, con un número reducido de personajes y acciones. El educador no olvidará que el cuento supone un momento de comunicación y como tal debe ser adecuada, requiere una atención y motivación previa y el estableciendo de un momento compartido y agradable, sin interrupciones y conflictos.

La educadora aprovecha momentos en grupo y situaciones individuales para acercar al niño al cuento, estos momentos favorecedores de la comunicación ofrecerán al educador un mayor conocimiento de los niños y niñas.

– *Los personajes fantásticos*. La identificación de la realidad y la fantasía supone un proceso a lo largo de toda esta etapa. La construcción de la identidad se va formando y la permanencia de los adultos y los objetos conocidos son imprescindibles para dar seguridad y poder establecer una identificación adecuada con el mundo.

Los niños y niñas pequeños se muestran ante situaciones de fantasía o personajes fantásticos bastante a disgusto y en diversas ocasiones pueden suponer un gran choque si antes no se ha preparado adecuadamente. Los disfraces de carnavales, los cabezudos, no son muy gratos para los más pequeños.

En esta época animista los personajes fantásticos pueden ser cualquier objeto cotidiano (un muñeco, la piñata) que cobre vida, cualquier personaje que se parezca a las personas o animales que le son familiares. Los personajes deben ir entrando en la vida de los niños progresivamente, en situaciones relajadas que les permita ir familiarizándose con ellos. Es conveniente que el personaje fantástico permanezca durante un tiempo en el aula y se convierta en un amigo o amiga, pero en ocasiones, también puede enfadarse y ser una buena excusa para introducir las normas.

– *Las marionetas*. Otro recurso muy unido a los anteriores son las marionetas; con los más pequeños las marionetas pueden ser cualquier muñeco o juguete que cobre vida. Cuando aparecen las primeras palabras la marioneta puede ser ya un elemento favorecedor de la comuni-

cación, a la marioneta se le cuentan cosas que en ocasiones no se expresan a los adultos.

Desde una cuchara de palo a un calcetín pueden convertirse en personajes a los que podrán dar vida los propios niños. Sus primeras manifestaciones versarán sobre acciones simples, la marioneta canta, asusta, come, corre... y se esconde. Los primeros juegos de marionetas se basan en la permanencia del objeto, el desaparecer, el llamarles y el aparecer son las primeras secuencias narrativas de los más pequeños.

– *Las canciones.* Las canciones, y la música en general, acompañan al niño desde su nacimiento. Las canciones de cuna, las canciones gestuales, permiten ir entrando en un mundo rico en expresión.

Desde edades muy tempranas el niño y la niña discriminan los sonidos musicales, muestran agrado, y a través de su expresión corporal, de sus tarareos, van entrado en el mundo de la música como elemento de comunicación.

La secuencias rítmicas, los silencios, las diferentes entonaciones, se van descubriendo poco a poco en el niño pequeño.

El utilizar este recurso por parte de los educadores exige prever y seleccionar los tiempos adecuados. No debe significar el uso de la música indiscriminadamente, o en situaciones que suponga distorsionantes para la comunicación.

Recuerda

Las orientaciones para trabajar con los más pequeños no pueden limitarse a métodos y recetas concretas ya que es el intercambio y la relación del educador con el niño o niña la base de la intervención educativa.

La respuesta educativa en este primer ciclo se caracteriza por una adecuación constante a las necesidades y ritmos individuales de cada niño o niña.

El juego y las rutinas de la vida cotidiana constituyen las dos principales situaciones de aprendizaje en este ciclo.

Los principales momentos de la secuencia diaria son: la entrada, el reencuentro, la comida, el descanso, la tarde y la salida. Todos ellos ofrecen múltiples oportunidades educativas.

Algunos recursos metodológicos con los más pequeños son, por ejemplo, las fotografías, el sitio y las cosas, los símbolos, los cumpleaños, la familia, los regalos, los paseos y salidas, los cuentos, los personajes fantásticos, las marionetas, las canciones, etc.

Ejercicio

7. Elabora un esquema con los distintos recursos didácticos que se han expuesto para el primer ciclo.

3 Orientaciones didácticas para el segundo ciclo

Las propuestas para este segundo ciclo carecen de sentido si no se tiene en cuenta la continuidad con las anteriormente expuestas. Dar respuesta a las necesidades de niños y niñas sigue siendo el objetivo primordial.

La capacidad de los niños más mayores de participar en su propia organización permite ofrecer en estas edades métodos más específicos, guiados por los principios metodológicos pero sin olvidar que *las rutinas y el juego* siguen siendo los dos grandes ejes globalizadores que en estas edades se van ampliando y diversificando.

3.1 LA ORGANIZACIÓN COMPARTIDA

El desarrollo de las capacidades de comunicación, expresión, movimiento y exploración ponen en marcha procesos más complejos del desarrollo que posibilitan a *los niños y niñas ser participes de su propia organización.*

Para muchos de los niños y niñas, el comienzo de este segundo ciclo le aporta sus primeras experiencias en grupo y, por consiguiente, de escolarización.

Conocimiento de los niños

El profesorado debe tener en cuenta esta realidad y dedicar *un tiempo al conocimiento de las niñas y niños* de su grupo. El conocimiento inicial necesita de un tiempo que los educadores deberán prever. En muchas ocasiones, el no plantear una adecuada propuesta al conocimiento del grupo y a su adaptación a los ritmos de la escuela a las normas iniciales de convivencia, tiene repercusiones posteriores a lo largo del curso.

Actividades y juego

En ocasiones, el educador o educadora cae en el error de concebir estos tiempos de adecuación como algo perdido y carente de *trabajo*, donde aparecen tiempos de juego libre y no se ofrecen actividades *importantes*, esto pone de manifiesto la dicotomía entre tiempo de juego y tiempo de trabajo que se traslada al grupo. Es conveniente que los niños y niñas más mayores comiencen a discriminar las diferentes

actividades y entiendan que cada una de ellas significa una grado diferente de esfuerzo, de atención..., pero esto no significa que descubran en las diferentes propuestas una jerarquía de valores adjudicada exclusivamente por los adultos.

Los niños y niñas pueden disfrutar con muchas de las *actividades que diluyen la dicotomía juego/trabajo*. La dramatización de un cuento, la construcción de un circuito para los coches, una carrera de triciclos y bicis, necesitan de un esfuerzo por parte de los niños y niñas, que será vivido como actividades placenteras, cuando en estas propuestas encuentren sentido, y respondan a sus necesidades.

El juego de los niños del segundo ciclo no puede limitarse a los espacios del recreo, olvidándose en ocasiones de que en este tiempo es necesario que exista intencionalidad educativa. Los educadores deben tener en cuenta que muchos niños y niñas no encuentran en este espacio respuesta a sus necesidades y que en ocasiones la no intervención provoca situaciones conflictivas donde niños y niñas no se encuentran a gusto.

Para los niños y niñas de esta edad el juego significa el placer de hacer cosas, la posibilidad de poner en marcha sus habilidades, de adquirir nuevos aprendizajes y de compartir con sus compañeros y compañeras sus experiencias.

Participación del grupo

Cualquier tipo de organización debe contar con la participación del grupo. La distribución de los espacios, el seleccionar los materiales y clasificar los materiales, el adecuar los tiempos, no dependerá exclusivamente de una buena planificación de los educadores, sino que debe ser un *proceso de construcción compartida*.

Esta posibilidad de elección está estrechamente unida a las experiencias del propio grupo. Los niños y niñas que seleccionan sus propios juegos asumen pequeñas responsabilidades y sus propuestas dentro del grupo son aceptadas, se sienten más autónomos y participes en todo el proceso.

En la intervención de los educadores recae el reconducir y favorecer este proceso de *organización compartida*. Desde el comienzo los niños deben encontrar la posibilidad de participación, que progresivamente se va ampliando ante nuevas propuestas.

La importancia que adquiere en el segundo ciclo la vida en grupo no debe suponer que no se tengan en cuenta las necesidades individuales de cada niño y niña. La mayor independencia de movimientos, el alcanzar un nivel de autonomía que le permita no depender del adulto como

en las edades anteriores, no supone el olvido de la individualidad como principio metodológico.

El educador debe encontrar el *equilibrio entre dar respuesta al grupo y atender a los ritmos de cada uno de los niños*. En ocasiones, las propuestas de actividades para el grupo absorben a los educadores, interesándose prioritariamente por la respuesta general del grupo, en detrimento de los ritmos individuales.

Las relaciones que establece el profesorado con el niño/a ocupa un papel relevante para la construcción adecuada de su autoconcepto, pero además, en estas edades el *modelo ofrecido por el educador* respecto al grupo es de vital importancia para conseguir una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las personas.

La necesidad de compartir con el grupo va siendo cada vez más significativa a lo largo de esta etapa y ofrece la posibilidad de apertura hacia los demás. El niño comienza a tener en cuenta las propuestas de sus compañeros, a estructurar su juego de una manera más organizada, a buscar e indagar sobre los recursos necesarios para llevar a cabo un proyecto en común.

Por consiguiente, el profesorado debe ofrecer un estilo de intervención que facilite este tipo de organización. La *distribución de pequeñas responsabilidades* puede realizarse en pequeños grupos: colaborar para poner la mesa, recoger el material, cuidar las plantas y animales, ordenar la biblioteca del aula, arreglar los juegos estropeados... son pequeñas responsabilidades que vividas en grupo adquieren un carácter de colaboración.

Los niños y niñas que inician este tipo de propuesta necesitan un *soporte*, es decir, un elemento que ayude y posibilite a que exista una organización adecuada sin la constante intervención del profesorado. Organizar pequeños grupos por colores, colocar los símbolos de los responsables en un panel en el que figure la distribución de tareas a lo largo de la semana, pueden ser algunos recursos facilitadores que permitan a los niños y niñas mayor autonomía y autocontrol.

La posibilidad de ir entendiendo la secuencia temporal del ayer, hoy y mañana, hasta poder entender la distribución del tiempo en semanas, permite la participación de niños y niñas en la propia organización del aula. Para ello necesitan recursos que le ayuden a tener alguna referencia. Pueden realizarse actividades que tengan en cuenta el tiempo: *¿qué rincón eliges hoy?* o propuestas que puedan temporalizarse: *Esto lo acabo mañana*. Todo ello les ofrece posibilidades de seleccionar y distribuir autónomamente su tiempo y de autocontrolarse a través de registros de doble entrada, calendarios caseros...

Conocimiento del entorno

La orientación y control de los espacios amplia el *conocimiento del entorno*. Los mayores, conocedores del centro, necesitan reconocer su barrio, pueblo o ciudad, acercarse a los espacios naturales aunque para ello sean necesarios mayores desplazamientos. Una salida a la playa, la visita a una exposición o a jugar con la nieve poseen una fuente rica en motivación y en aprendizajes.

Las salidas deben ser progresivas, puede recurrirse a los paseos cercanos a la escuela y en las situaciones que sólo puedan ser ocasionales, se debe hacer un esfuerzo por lograr el mayor interés y participación del grupo. Una salida, además de gratificante y emocionante, debe responder a una intencionalidad educativa.

Diversidad de materiales

La complejidad de *los materiales* utilizados por los más mayores *posibilitan una diversidad y transformación* a lo largo de toda la etapa. La monotonía, en ocasiones de los materiales ofrecidos no facilita la posibilidad de crear, inventar y transformar. La posibilidad de utilizar materiales estructurados se puede complementar con materiales utilizados en la vida cotidiana: cacharros, bricolage, telas, agujas, maquina de escribir, discos..., unidos a materiales de desecho: cartones, botes, revistas, tubos, redes, canutos...

Participación de otros adultos

El educador o maestro de referencia para los más mayores siguen siendo necesarios, pero progresivamente van aceptando la *participación de otros adultos* en el proceso educativo. El contar en el centro con profesorado de apoyo y el intercambio con otros profesores amplía y enriquece la propuesta educativa. La variación de espacios, las agrupaciones heterogéneas, la diversificación de las actividades, podrán realizarse con los niños y niñas más mayores.

La implicación de los educadores en este estilo de intervención, necesita una adecuación de criterios pedagógicos, una coordinación y planificación conjunta que den sentido a la propuesta educativa y donde niños y niñas encuentren coherencia y estabilidad en todo el proceso.

LA INTERVENCIÓN CON LOS MAYORES

En relación con el educador	– Establecer un tiempo que posibilite el conocimiento previo del grupo – Evitar la dicotomía juego/trabajo – Valorar el tiempo de juego – Favorecer la participación grupal – Respetar los ritmos individuales – Reflexionar sobre el modelo ofrecido
En relación a la organización	– El grupo participa en la construcción de hábitos y normas – Los espacios se amplían y comparten – Los agrupamientos se diversifican y flexibilizan – Los tiempos se autorregulan con el grupo – Los materiales favorecen la creación y experimentación – Participación de varios adultos en el proceso

3.2. ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Es necesario observar que ninguna de estas propuestas abarca la totalidad de los objetivos y contenidos de la Educación Infantil, y que en muchas ocasiones pueden realizarse simultáneamente.

La importancia metodológica de estas propuestas no significa que las rutinas y el juego puedan ocupar un segundo plano. Para los más mayores sigue siendo de vital importancia la secuenciación de las rutinas que configuran su vida cotidiana y el juego como eje prioritario en la vida de los niños y niñas.

La opción por uno de estos modelos de trabajo no supone que toda la programación del aula se oriente a ella, sino que son herramientas que se utilizan dentro de la programación anual, o de las unidades didácticas. Como se ha dicho al principio, la elección de una propuesta metodológica está ubicada dentro del proyecto elaborado por todo el equipo educativo.

Rincones de actividad

Para llevar a cabo este planteamiento, se requiere un estilo de organización de espacios, materiales y agrupamientos. Este modelo de intervención, no debe suponer una mera distribución de zonas más o menos adecuadas a las diferentes edades de los niños, sino que requiere una intencionalidad educativa específica, donde queden claros los objetivos

y los contenidos que el profesorado pretende además de su modo de hacer.

Algún rincón puede ser, por ejemplo, el de juego simbólico o la zona de construcciones.

Características generales

La metodología por rincones se define por estas características:

– El espacios, se ha organizado por zonas diferentes, para distintas actividades.

La organización en rincones implica cambios en los espacios, materiales y agrupamientos

– Parten de la elección de cada niño y niña, dando respuesta a sus intereses y necesidades, a través del juego espontáneo.

– El niño o niña es protagonista de su propio aprendizaje, resuelve sus dudas, se comunica...

– Posibilita mayor autonomía, obligándoles a tomar pequeñas responsabilidades sin la necesidad de la presencia constante del adulto.

– Aparecen simultáneamente una variedad de materiales, desde los más estructurados a aquellos que favorecen la simbolización, experimentación, y variedad de actividades.

– La distribución del tiempo es voluntaria, los niños y niñas determinan cuándo finaliza una actividad, cuándo comienzan una nueva...

– La distribución en pequeños grupos facilita el seguimiento individual por parte del profesorado.

– Responde a una estrategia metodológica donde se unifica el juego y el trabajo.

La planificación por rincones

Cuando se inicia esta propuesta es necesario tener en cuenta algunos elementos previos, es decir, se debe partir de la realidad de cada centro, dado que no puede darse una respuesta válida para cualquier situación.

En primer lugar es necesario conocer las necesidades de los niños y niñas respondiendo a un momento evolutivo, a las características del grupo, a sus preferencias y a su estilo de aprendizaje.

Los recursos espaciales, el número de niños y niñas, la posibilidad de contar con recursos materiales y humanos, determinan la organización y selección de los rincones.

Cuando el profesorado responde a las anteriores preguntas debe determinar los objetivos, distribuir y secuenciar los contenidos para cada uno de los rincones, respecto a la programación del aula. Es un proceso que requiere una planificación previa, que debe partir del Proyecto Curricular de la Etapa y de la programación de aula.

Las actividades de cada rincón vienen seleccionadas por propuestas diferenciales: pueden responder a un tema general que se esté tratando por toda la clase, o bien a un criterio específico orientado por el profesorado, o a una propuesta que parta de los propios niños.

La propuesta por rincones es un elemento facilitador de la evaluación. La posibilidad de autocontrol y distribución del paso de cada uno de los niños y niñas por los rincones, de la preferencia de cada rincón, es un mecanismo regulador que utiliza el profesorado y el propio niño.

La necesidad de evaluar el proceso, de los tanteos y aproximaciones para poder resolver los objetivos perseguidos, son datos importantes que pueden ser recogidos en los acercamientos que el profesorado realiza a su paso por los rincones y en la puesta en común con el grupo.

No puede olvidarse la evaluación de la organización de los rincones, que nos da las pautas de los cambios necesarios, de la mejora de la distribución, de la evolución de los rincones, de la selección de los materiales, de las actividades, de las incidencias...

La localización de cada rincón se señala con algún elemento diferenciador, en la mayoría de los casos se utiliza un símbolo o color que define a cada uno de los rincones. Esto facilita el paso por los mismos que al comienzo suele presentar algunas dificultades.

Es conveniente contar con algunas estrategias para el control de los cambios de rincones, como ponerse un collar con el símbolo o registrar en un panel la elección del rincón. Esto evita que exista un grupo eleva-

do de niños que seleccionen el mismo rincón, o que un mismo niño solicite un rincón determinado a lo largo de toda una semana.

Los materiales iniciales del rincón son experimentados y manipulados, siendo labor del profesorado orientar y ayudar a la ordenación y cuidado de los mismos. El contar con soportes específicos para cada uno de los materiales facilita la estructuración y autonomía de las posteriores actividades de cada uno de los rincones.

El tiempo de permanencia depende del momento del día y de las actividades que se realicen en cada uno de los rincones. Es lógico pensar que al comienzo, y con los más pequeños principalmente, el tiempo será de menor duración. A lo largo del curso, el tiempo de permanencia se va ampliando y en general los niños no suelen cambiar de rincón.

Durante este momento inicial el grupo no sólo va orientándose adecuadamente a la realización de los rincones, sino que además va entendiendo y experimentando unas normas para la utilización de los mismos.

El desarrollo

– El momento de la elección:

Este momento requiere una atención a todo el grupo, generalmente marcado por el diálogo conjunto. Se orienta y motiva al grupo sobre las actividades de cada uno de los rincones, se recuerdan algunas normas, se aclaran las dudas...

Los niños y niñas seleccionan el rincón al que desean ir, comprueban en el panel si han asistido al mismo esa misma semana y si no ha sido ocupado previamente. Una vez que lo comprueban, seleccionan el definitivo señalando en el registro su paso por el rincón, a la vez que se coloca el símbolo del mismo.

– La actividad en el rincón:

Los niños y niñas han seleccionado cada rincón y cuentan con algunas pautas que les inician en la actividad.

Los materiales están previamente preparados al alcance de los niños y generalmente son los que motivan inicialmente el comienzo de la actividad.

El profesorado interviene según las propuestas y la necesidad de apoyo de algunos de los niños/as.

Es conveniente que existan contenidos y actividades claras, y no se conviertan en un pasar el rato. La orientación y apoyo del adulto es imprescindible durante este proceso.

La finalización la van marcando los propios niños, pero el profesor debe estar atento para que cuando disminuya la motivación, pueda indicarse la pauta de finalización y los niños y niñas no se sientan presionados a continuar en una situación sin sentido para ellos.

– La recogida:

La puesta en común de las experiencias que cada niño y niña han realizado en el rincón tiene mayor sentido si se comunican al grupo. En ocasiones, el pequeño grupo que ha realizado una actividad novedosa los trasmiten al resto (en el rincón de puzzles han aprendido ha jugar al dominó), otros cuentan cómo han ido resolviendo algunas de las actividades (la construcción de una marioneta en el rincón de plástica) y en algunas ocasiones, pueden mostrar la producción final de su trabajo (la mini maqueta de un puerto con los *legos* en el rincón de construcciones).

Las dudas, los conflictos que han surgido, el cumplimiento de las normas, la valoración de su paso por el rincón, son manifestaciones que se recogen en este momento.

Ejercicio

8. Resume los tres momentos del trabajo por rincones.

La intervención educativa

Optar por este tipo de propuesta supone una planificación y organización adecuada de todos los elementos implicados. Pero además, constituye un cambio de actitudes en la intervención del educador.

El concepto de orden y control del grupo cambia, todos y todas están simultáneamente realizando diversas propuestas, y el adulto no es el protagonista principal de ninguna de ellas.

Desde el comienzo estimula, motiva, incita a la actividad. Durante el desarrollo es necesaria una observación continuada del proceso, debe seleccionar su intervención según las necesidades de cada niño, de las dificultades organizativas, seguir la evolución de las propuestas, preguntando, comprobando, descubriendo la generalización en diferentes situaciones, para ir ajustando su respuesta.

La metodología por rincones no debe suponer una actividad de juego libre que ocupa un tiempo de entretenimiento y permite al educador dedicar este tiempo a la organización de otras actividades. El educador debe sentirse implicado durante todo el proceso y ser el que evalúe su propia intervención.

Algunas propuestas de rincones

La distribución de rincones que se ofrece es aproximativa, y no pretende ser la única posibilidad, cada educador complementará y modificará su propuesta adecuándola a la realidad.

La estructura del rincón no es rígida y varía según la edad y las iniciativas de cada grupo. En general, se mantienen algunos rincones fijos, que permanecen a lo largo del curso y otros móviles dependiendo de las propuestas programadas.

Este esbozo pretende señalar la evolución y posible ampliación de los rincones. Las propuestas de cada uno de los rincones no suponen su eliminación en la edad anterior, sino que ofrece una posible progresión del rincón, añadiendo y enriqueciendo las iniciales.

	3-4	4-5	5-6
Simbólico	La casa Los disfraces	La peluquería Los médicos	Las tiendas La cocina
Experiencias	Las plantas Los animales	Material desechable	Carpintería Pesas-medidas
Juegos de mesa	Didácticos Ensartables	Dominós. Ocas Memoris	Parchís Cartas
Construcciones.	Bloques Granjas	Garajes Clics	Circuitos Dianas, bolos
Biblioteca	Cuentos Álbumes	Casset-cintas Lotos palabras	Poesías Imprenta
Plástica	Pintura Modelado	Impresión Telares	Costura, técnicas mixta.

Recuerda

La organización por rincones no debe suponer una mera distribución de zonas más o menos adecuadas a las diferentes edades de los niños, sino que requiere una intencionalidad educativa específica.

Supone la libre elección de cada niño y niña, dando respuesta a sus intereses y necesidades a través del juego espontáneo.

El trabajo por rincones constituye un cambio de actitudes en el educador. El concepto de orden y control del grupo cambia el sentido, niños y niñas están simultáneamente realizando diversas propuestas y el profesorado no es el protagonista principal de ninguna de ellas.

Los talleres en el aula

La organización del trabajo por talleres se utiliza a veces como extensión a la propuesta de rincones, en muchas ocasiones se denominan los rincones con el nombre de talleres.

La diferencia principal estriba en que la propuesta de los talleres tiene una consigna concreta, es decir, en cada taller se elabora conjuntamente una misma propuesta, se organiza una actividad centrada en una determinada técnica, consigna, producción, acción... que se realiza en el espacio que da nombre al taller.

Algún taller puede ser, por ejemplo, el de trabajo con barro o el de cocina.

Características generales

El taller configura una nueva experiencia de enseñanza-aprendizaje, que se define a través de las siguientes características:

– El objetivo principal es el aprendizaje de una o varias técnicas.

– Para el niño supone una actividad donde se adquiere un compromiso de libre elección.

– Es una forma de aprender en grupo. Se trabajan al mismo tiempo normas de convivencia.

– Posibilita la división de un espacio, abriendo el aula a nuevas posibilidades.

– Mayor aprovechamiento del material y reparto de medios.

– Las actividades se adecúan a los diferentes intereses y niveles de competencia de los niños y niñas.

– El profesorado planifica y guía la actividad y requiere un sistema exhaustivo de observación y seguimiento.

– Posibilita la intervención de varios adultos (expertos), enriqueciendo las propuestas y adecuándose también a los intereses de los mismos.

La planificación de los talleres

La elección y determinación de los talleres varía según la realidad de la que se parta y de los recursos disponibles. Los talleres puede ser seleccionados como la actividad central donde se distribuyen los objetivos y contenidos correspondientes. Puede combinarse un taller con otras propuestas metodológicas.

Los talleres se distribuyen teniendo en cuenta el número de niños y niñas que van a intervenir y los espacios en los que se van a desarrollar: en el aula o espacio de usos múltiples, salas de juego, pasillos, biblioteca, patio, todo aquello que reúna las condiciones necesarias para realizar las actividades propuestas.

Los materiales están generalmente situados en cada taller, evitando un continuo traslado o recogida que dificulte la organización, acceso y cuidado de los mismos.

Los adultos que intervienen son primordialmente los tutores de cada grupo, que bien rotan con sus grupos por todos los talleres, o se opta a que los grupos pasen por los diferentes talleres a donde uno de los profesores o educadores se ha especializado en un taller determinado. Además, el taller posibilita la participación del personal de apoyo y, en un centro donde exista un compromiso de trabajo comunitario, es enriquecedora la intervención del personal no docente (la cocinera, el jardinero) y la colaboración de las familias.

El conocer a otros grupos con los que se va a compartir el taller se facilita inicialmente con actividades de intercambio: realizar un regalo para los amigos y amigas de la otra clase, la representación de un guiñol, son actividades extragrupales que van configurando un estilo abierto de intervención.

La ubicación y rotación de los talleres deben tener, al igual que los rincones, un soporte que ayude al reconocimiento y secuenciación del paso de los grupos. Los símbolos de cada taller, la señalización de los grupos a lo largo de la semana en calendarios confeccionados en el aula, la utilización de collares y el autor registro permite el seguimiento de los pasos que implica esta metodología.

La coordinación y coherencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen en los talleres depende del equipo que lleve a cabo su puesta en marcha. Cada taller debe contar con la aportación

de cada uno de los miembros del equipo, que procura encontrar un eje que dé sentido a las actividades. La propuesta de trabajar sobre un tema central que se distribuya en todos los talleres adquiere significado siempre que tampoco se fuerce y que parta de las características evolutivas de los niños y niñas. El realizar actividades en el taller de psicomotricidad que convierta a los niños en mariposas, en el de plástica pintar una mariposa, en la biblioteca leer el cuento de la mariposa, puede carecer de motivación y conseguir una repetición que aburra al grupo.

La planificación debe ser flexible dentro del tema central, que parta de una globalidad de la enseñanza que tenga en cuenta como siempre los conocimientos previos, los intereses de los niños y niñas y la motivación aparezca desde el inicio y el desarrollo de la propuesta del taller.

El control y evaluación de los talleres necesita un gran rigor. El mayor número de niños y niñas requiere de un sistema de observación adecuado. La evaluación del taller no se realiza sólo individualmente, sino en conjunto con todos los talleres y el grupo en general, lo que requiere una coordinación y seguimiento conjunto por parte de los adultos participantes.

El desarrollo

– El momento de la elección:

Cada grupo se sitúa en un lugar fijo de referencia con su educadora, en él se comentan y motivan las actividades propuestas, se inicia el tema, se plantean las dudas, se utilizan diferentes estrategias de motivación...

Todo ello da paso a la elección del taller: se revisa cada uno de los grupos y los talleres a los que acuden esa semana, se registra en el panel la elección de ese día y se comprueba cuáles faltan por realizar.

– En el taller:

Después cada grupo se distribuye a los diferentes talleres con el adulto que corresponda a cada uno de ellos. Es necesario contar con un tiempo que apoye a los más despistados y que ayude a la adecuada integración del grupo en cada taller. Las prisas en esta ocasión no dan buenos resultados.

El grupo necesita un período de reencuentro, se comprueba que todos están en el taller adecuado y se concreta la propuesta, se recuerda alguna norma, se orienta sobre la localización de los materiales necesarios...

Cada taller desarrolla diferencialmente la actividad propuesta. Por ejemplo, en el taller de psicomotricidad la propuesta es el juego con las telas,

en el de naturaleza se experimenta tiñendo claveles de colores. En general, las actividades se centran principalmente en el desarrollo de habilidades y destrezas, técnicas y hábitos.

El grupo es el responsable de la ordenación del taller al finalizar los materiales. Es necesario insistir en este tipo de norma por la diversidad de grupos que comparten los mismos materiales y espacios.

– El reencuentro:

Al finalizar, el grupo original vuelve a reunirse y comentar las actividades al resto. Sus anécdotas, experiencias y trabajos realizados se aglutinan en un trabajo en común a través de un panel cada grupo puede indicar la actividad realizada, el material utilizado y lo que más les ha gustado.

Es conveniente comunicar y dejar constancia de los trabajos realizados. Si todo un grupo rota conjuntamente a lo largo de toda una semana y recoge cada día la actividad realizada, al finalizar ésta, se cuenta con toda una secuencia de actividades con sentido y coherencia.

La intervención educativa

La variación de talleres supone la diversidad de adultos para cada uno de ellos, además del seguimiento de un mismo grupo a lo largo del curso como adulto de referencia. El doble papel comporta una mayor planificación, pero a su vez permite un conocimiento del grupo más completo.

Los diferentes estilos de cada educador ofrecen al niño una mayor adecuación y conocimiento de la vida de los adultos y éstos a su vez complementan las observaciones de cada uno de los niños y niñas de los diferentes grupos. Esto ofrece la posibilidad de dar respuestas más adecuadas a las necesidades individuales dentro del grupo.

La evaluación debe exigir una coordinación continuada que fije criterios de evaluación conjunta en la que intervengan todos los adultos que participen en los talleres.

Este tipo de modelo ofrece a los niños y niñas un estilo de trabajo conjunto entre los adultos y una apertura de la escuela a la comunidad. Por lo tanto, las actitudes de cooperación y respeto serán autoevaluadas por el propio profesorado como claves en la puesta en marcha de esta opción metodológica.

Algunas propuestas de talleres

Los talleres se pueden configurar como propuestas abiertas de libre elección, o talleres cerrados, donde los grupos queden definidos previamente y secuenciados en el tiempo. En ocasiones puede optarse por

una situación mixta: algunos se consideran de libre elección y otros se ofertan cerrados.

Los grupos se pueden formar con todos los niños y niñas que configuran el aula que rotan por los talleres a lo largo de una semana (taller horizontal). Otra propuesta es que los grupos los configuren niños y niñas de dos niveles diferentes (taller vertical), distribuidos en los diferentes talleres. Esto posibilita el intercambio de experiencias y la cooperación entre grupos heterogéneos.

Es obvio que los más pequeños tiene mayores dificultades en este tipo de organización, por lo cual es necesario tener en cuenta la limitación de talleres y mantener la referencia de los educadores conocidos.

Las actividades propuestas son sugerencias básicas de acción que pueden señalar un tipo de propuesta única en cada taller o estar enmarcadas dentro de propuestas más generales.

NATURALES	PLÁSTICA	MOTRICIDAD	LÓGICO-MATEMÁTICO	LENGUAJE
Los sentidos Agua Imanes Fotografía Óptica Tiempo Animales Huerto Cocina	Pinturas naturales Ceras Plastilina Plantillas Técnicas mixtas Modelado Carpintería Collages	Juegos con elementos Dramatizaciones Juegos de exterior Ritmos y danzas Marchas y desplazamientos	Laberintos Pesas y medidas. Calendarios. Bloques lógicos. Construcciones. Formas y colores.	Biblioteca. Cuentos. Diapositivas. Poesías. Trabalenguas. Álbumes. Diapositivas.

Ejercicio

9. Di la diferencia principal que existe entre un taller y un rincón.

Recuerda

Este tipo de modelo ofrece a los niños y niñas un estilo de trabajo basado en la convivencia. Por lo tanto, las actitudes de cooperación y respeto serán evaluadas como claves en la puesta en marcha de esta opción metodológica.

En los talleres se sigue una consigna, técnica o acción, determinada previamente.

Los talleres permiten una diversidad de distribución de agrupamientos, de espacios y materiales en todo el espacio escolar.

Cada taller debe contar con la aportación de cada uno de los miembros del equipo educativo que procura encontrar un eje que dé sentido a las actividades planificadas.

Los proyectos en el aula

Los principios metodológicos a los que reiteradamente se ha hecho referencia, exigen respuestas educativas en las que niños y niñas no sean simples ejecutores de las propuestas de los adultos, sino que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan aprender a aprender.

Una de las respuestas metodológicas basada fundamentalmente en esta premisa son los proyectos, como pueden ser, por ejemplo, la organización de una fiesta, hacer un huerto o investigar sobre las hormigas.

Seleccionar los proyectos como propuesta metodológica requiere un estilo de intervención que reflexione prioritariamente en cómo niños y niñas adquieren los conocimientos.

Características generales

Para establecer algunos puntos diferenciales con las anteriores propuestas se pueden definir *los Proyectos* como:

– Procesos de trabajo con una finalidad clara y precisa, conocida por todos los implicados.

– La adquisición por parte de los niños de estrategias de planificación y descubrimiento de su propia acción.

– Parte del interés concreto de los niños, siendo ellos parte activa durante todo el proceso.

– Permite a los niños acercarse a un estilo de búsqueda y recogida de datos que dé respuestas a sus dudas y adquirir nuevas informaciones.

– Organiza y adecúa la propia actividad, regulando sus respuestas y comprobando sus progresos.

– La actividad no es significativa sólo por el resultado del producto, sino por el desarrollo del proceso.

– La organización varía según el tipo de proyecto, permitiendo una flexibilización según la marcha del grupo y los intereses individuales.

– El educador es un asesor en la ejecución del proyecto.

Su papel es de coordinador de las distintas acciones.

La planificación de los proyectos

La organización de los proyectos requiere una clara sistematización del proceso y una gran flexibilización de los recursos.

Programar un proyecto concreto previamente a la detección de los intereses del grupo puede presentar para el profesor o educador dificultades posteriores.

En general, los proyectos surgen de una motivación por parte del grupo, por un acontecimiento que surja en el aula, por una propuesta del educador, por una experiencia que propone un niño o niña concreto y en muchas ocasiones de situaciones inesperadas difíciles de anticipar.

La secuenciación del proyecto viene siguiendo los pasos de un modelo científico adaptado al niño: se realizan hipótesis, se investiga, recogiendo información, se interpretan los datos, se ponen en común, se generalizan y por último, se evalúa.

Por tanto, cada proyecto requiere un estilo organizativo propio dependiendo de la hipótesis planteada. Los recursos de información pueden variar y es necesario dedicar un tiempo a la planificación y búsqueda de los mismos. Para realizar una tarta los niños y niñas pueden recurrir a la cocinera, a sus familiares, a la pastelería, a los libros de recetas... para saber cómo ha nacido un pajarito recurren a los libros, a una película, a la pajarería, al veterinario, a un granjero...

Las actividades se secuencian, organizan y elaboran según las dificultades. Algunos proyectos pueden resolverse en poco tiempo y otros necesitan un proceso más largo.

El tipo de proyecto determina quién lo va a llevar a cabo: algunos se realizan individualmente (la construcción de la marioneta) y otros en pequeños grupos (la representación del guiñol).

La necesidad de dar respuesta a las dudas que se presentan amplía los espacios, incorporando todos los del centro y ampliando los recursos de fuera de la escuela, cercanos a su ámbito, a la naturaleza y a su cultura.

El profesorado actúa como guía en toda la secuencia, pero además, durante el proceso pueden intervenir: los educadores, los compañeros mayores, el personal no docente, los familiares y el resto de la comunidad, que aportan diferentes ayudas a la realización del proyecto.

La planificación del proyecto necesita un soporte para poder identificar el proceso. El contar con un panel donde se recojan las diferentes hipótesis, los recursos necesarios, la secuencia del desarrollo, las variaciones y el resultado, posibilita la marcha del proceso, recurriendo a éste durante el desarrollo y como evaluación de los resultados obtenidos.

Todo requiere un tiempo de conocimiento previo por parte del grupo. Con los más pequeños se elaboran sencillos proyectos que no requieran grandes recursos y donde el resultado es más inminente. Con los más mayores se permite una mayor autonomía y adecuación a sus intereses. Cuando el grupo adquiere las posibilidades de planificar su acción, plantea nuevos problemas, encuentra progresivamente nuevas fuentes de información y ofrece respuestas más ajustadas.

La evaluación del proyecto es continua y los niños van autoevaluándose según sus propios resultados. El profesorado encuentra una información individual de cada uno de los niños y niñas, no sólo de los resultados y respuestas finales sino de su estilo de aprendizaje.

El desarrollo

– El momento de la propuesta:

Este momento puede surgir en cualquier situación motivante que parta del grupo. En una salida puede surgir la idea de construir un semillero, la lectura de un cuento puede provocar la necesidad de convertirse en algún personaje fantástico, el jugar con los barcos provoca la necesidad de construir un puerto... dando respuesta a: *¿Qué queremos hacer?* Entrando en una aventura de investigación.

El profesorado recoge este tipo de intereses y provoca situaciones que suscitan interrogantes: *¿qué sabemos?, ¿cómo podríamos saber más?, ¿dónde podríamos buscar?...*

Durante este proceso es necesario ir orientando la viabilidad del proyecto, ayudando a los niños/as a que progresivamente eliminen aquello que no se puede hacer porque resulta imposible o muy dificultoso, pero siempre favoreciendo la búsqueda de alternativas posibles.

El grupo va seleccionando las propuestas que se recogen en un gráfico y se distribuyen las tareas para la ejecución del proyecto. En ocasiones, la propuesta se realiza individualmente y otras en pequeños grupos.

El tiempo de recogida de información depende de cada proyecto. Para los más pequeños es necesario que la información no se aleje mucho en el tiempo. Preguntar a los papás, buscar en un libro, observar el huerto... son informaciones bastante inmediatas.

La puesta en común con el grupo ayuda a contrastar las informaciones, completarlas y descartar las que no sean válidas. En este proceso el error es una fuente de conocimiento y no un fracaso, se aprende aquello que no se puede hacer.

– Desarrollo del proyecto:

La planificación de los materiales, los agrupamientos, la distribución de los espacios, es valorada previamente con el grupo. Es conveniente disponer de un elemento facilitador (gráficos, símbolos) que ayude a los niños/as a encontrar los materiales o a saber con qué grupo realiza el proyecto. El disponer de las fotos o nombres de los niños y niñas que puedan ir pegándose con *velcro* en los paneles según la tarea que le corresponda puede ser un elemento de apoyo.

En el desarrollo del proyecto se registran las diferentes secuencias de ejecución y se ordenan en un mural que orienta la marcha del mismo. Para realizar un disfraz se necesita primero el diseño, luego recortar, pegar, añadir detalles... y probárselo. Todo aquello que responda a la pregunta *¿cómo lo hacemos?*

Las secuencias dependen de la edad de los niños, los más pequeños se apoyan en pequeñas secuencias que vienen señaladas en el mural por los dibujos o la progresión de los materiales que intervienen. En cualquier caso, los niños deben ir encontrando pistas del proceso de ejecución del proyecto para que cada uno pueda ir comprobando la marcha del mismo y acudir en caso de dificultad. Dibujar, pegar cromos, imágenes, fotografías... previamente para los pequeños o ir construyendo la secuencia simultáneamente con los más mayores, facilita la comprensión del desarrollo del proceso.

– Generalización y valoración:

Durante todo el proceso han surgido interrogantes que ha habido que resolver, situaciones divertidas que comentar, opiniones que compartir, y todo ello se comenta en el grupo. Es el momento de recordar el proceso, de recorrer conjuntamente toda la secuencia, de poner en común las opiniones de cada grupo, de recoger alguna otra idea que pueda convertirse en otro proyecto.

Las experiencias pueden estar recogidas en foto o grabadas en un video, o construir un álbum con los pequeños proyectos o una exposición. El grupo puede contar con un elemento de apoyo para comprobar a lo largo del curso sus propios proyectos.

La intervención educativa

La propuesta de pequeños proyectos en el segundo ciclo supone un estilo de intervención que requiere una confianza en las propuestas y capacidades de cada uno de los niños y niñas.

La organización por proyectos significa una ampliación de recursos donde el profesorado ayuda, asesora y en muchas ocasiones es un recurso más para la ejecución del proyecto.

Al comienzo de este tipo de propuesta los niños y niñas pueden encontrar dificultades en la búsqueda de recursos, por ello el educador se convierte en un mediador y orientador en el proceso de investigación y búsqueda de la información.

La elección del proyecto requiere un grado de viabilidad que posibilite la participación y autonomía de niños y niñas. El proyecto tiene sentido si son partícipes durante todo el proceso y se les ofrece la posibilidad de encontrar estrategias de planificación y organización de sus propuestas.

Los niños y niñas encuentran un estilo propio, donde son aceptadas sus propuestas, buscan sus propias soluciones y evalúan sus propios progresos. Por eso, el educador encuentra una posibilidad de observar durante todo el proceso las dificultades y los progresos que le permita aportar la ayuda adecuada a los ritmos individuales de cada uno.

La posibilidad de ofrecer un estilo de actividades de enseñanza-aprendizaje que se sustentan en la participación del grupo requiere una planificación de recursos y un estilo metodológico flexible, donde los espacios, materiales y tiempos se estructuran respecto a los intereses concretos de los niños y niñas.

Algunas propuestas de proyectos

Los proyectos no son una serie de actividades aisladas, sino que guardan una estrecha relación con la marcha de la clase y en ocasiones puede convertirse en el centro de toda la actividad del aula.

Es difícil sugerir algunos proyectos que respeten *a priori* los intereses de los niños y que recojan las motivaciones que puedan surgir en cada grupo. Estas propuestas abarcan algunos posibles proyectos cercanos a las experiencias de los niños, su curiosidad y capacidad de organización.

Así se pueden encontrar:

– Proyectos de simulación: ligados a la aparición del mundo de la fantasía y al juego simbólico.

– Proyectos de investigación: que hacen referencia al conocimiento del medio natural y de su cuerpo, a través de la observación y experimentación.

– Proyectos cooperativos: la necesidad de conocer las interacciones entre los grupos, la amistad, los conflictos, las normas de convivencia, la comunidad a la que pertenecen.

– Proyectos tecnológicos: donde se elabora una planificación y diseño para la construcción de una propuesta de juego en la que principalmente intervienen habilidades instrumentales.

En general, conviene que formulemos los proyectos con los niños indicando el objetivo que nos proponemos conseguir, por ejemplo: fabricamos una cometa o vamos al circo.

En estos ejemplos se ha simplificado la denominación por razón de espacio:

	3-4 AÑOS	4-5 AÑOS	5-6 AÑOS
Simulación	Las tiendas El circo	Los monstruos Los cuentos	Astronautas Los médicos
Investigación	El río Las manos	La cometa Me muevo	Las sombras Un hormiguero
Cooperativos	Poner la mesa El cumpleaños	La salida El huerto	El tráfico Los juegos
Tecnológicos	Un semáforo Un puzzle	Una lavadora Un barco	Una cueva Una flauta

Recuerda

El seleccionar los proyectos como propuesta metodológica requiere un estilo de intervención que reflexione prioritariamente en cómo niños y niñas adquieren los conocimientos.

Permite a los niños acercarse a un estilo de búsqueda y recogida de datos que dé respuestas a sus dudas y a adquirir nuevas informaciones, encontrando en este proceso estrategias de planificación y descubrimiento de la propia acción.

La elección del proyecto requiere un grado de viabilidad que posibilite la participación y autonomía de los niños y las niñas.

Un proyecto se realiza en tres fases: el momento de la propuesta, el desarrollo del proyecto y la generalización y valoración.

Ejercicio

10. Describe el papel del educador en los proyectos en comparación con el que tiene en los talleres.

Los centros de interés

Como hemos visto en la Unidad 3, Decroly llevó a cabo una metodología globalizada a través del agrupamiento de contenidos en torno a un tema. Eliminó las disciplinas o materias, poniendo el centro de atención en los intereses de los niños, extraídos del entorno. Este método ha ido evolucionando y adaptándose a nuestros días, pero su esencia permanece. La diferencia principal con respecto a los proyectos es que aquí no hay un objetivo muy definido (como construir algo, realizar algo en concreto) sino un deseo de aprender más cosas sobre *algún tema interesante*.

Los centros de interés pueden definirse con las siguientes características:

- Los contenidos se agrupan en torno a un tema central.
- Los temas responden a los intereses de los niños.
- Los temas surgen principalmente del entorno.
- Se suelen desarrollar en gran grupo (todo el grupo-clase).
- Contienen actividades de observación, asociación y expresión.
- Los educadores planifican y guían las actividades.

La planificación de los centros de interés

Los centros de interés surgen de un conocimiento del educador sobre las características del grupo de niños, tanto desde su desarrollo evolutivo como de sus intereses. A partir de ahí, el educador, en consonancia con el resto del equipo educativo del ciclo, para evitar lagunas o

repeticiones, planifica algunos centros de interés a través de los cuales pueda trabajar algunos contenidos previstos en la programación.

Conviene que el educador prepare actividades de tres tipos: de observación (directa, siempre que sea posible), asociación (ampliando los conocimientos de los niños) y de expresión (utilizando los diversos modos de expresión). Preparará los materiales que se van a utilizar (libros, imágenes, objetos...) en las distintias actividades. Es conveniente también que comunique a las familias el centro de interés que se está trabajando para que puedan colaborar trayendo información, materiales, colaborando en las visitas o con su presencia en el aula.

La planificación de las actividades debe ser flexible, permitiendo a los niños disintas posibilidades de elección, posibilitando tiempos diversos de realización y adaptando las actividades, en todo caso, a la evolución de los intereses del grupo.

La evaluación se asentará en la observación de cada niño, en la valoración de sus «trabajos», y en la información que recogemos al final, principalmente mediante conversaciones sobre los nuevos conocimientos adquiridos.

Desarrollo de los centros de interés

– Motivación

En esta fase inicial, el educador tiene que conectar con los intereses de los niños, animarles a aprender algo nuevo sobre un tema de interés (los animales, la nieve...), también detectaremos el grado de conocimientos inicial sobre el tema y sus principales incógnitas. Utilizar algún elemento fantástico suele ser de gran potencia motivadora (un cuento, un mensaje misterioso, un duende...)

– Observación.

El educador propone a los niños distintas actividades de acercamiento al tema. Esta observación debe ser directa (una salida, traer un animal u objeto a clase...) y realizarse con el máximo de sentidos posible (ver, oir, tocar, oler...). La observación directa puede completarse con otras fuentes indirectas (fotos, vídeos...)

– Asociación

Las actividades de asociación permiten a los niños adquirir nuevos conocimientos conectándolos con los anteriores. Por ejemplo, comparando a través del tiempo, cómo era antes y cómo es ahora. O a través del espacio, cómo viven en las zonas cálidas, o frías, o en distintos países. O realizar asociaciones tecnológicas ¿cómo se ha construido?, ¿para qué sirve?, o relacionar causas con efectos ¿cómo ha llegado

hasta aquí?, ¿por qué es así y no de otra manera? también podemos abrir la puerta a comparaciones con otros elementos del entorno, semejanzas y diferencias con otros objetos, etc.

En definitiva se trata de diseñar actividades que permitan al niño establecer asociaciones, relaciones, más allá del propio objeto de estudio, ampliando sus conocimientos hacia una mayor comprensión del entorno que les rodea.

– Expresión.

Una vez realizadas las fases anteriores, se propondrán actividades en las que se representen los nuevos conocimientos. Conviene que la expresión contemple los diferentes lenguajes: oral, corporal, plástico, musical... también pueden expresarse por medio de maquetas, construcciones, y a través del juego simbólico.

Si las actividades de observación y de asociación han sido enriquecedoras esto se reflejará en la expresión. Es necesario que el educador ponga en manos de los niños distintas técnicas expresivas para evitar la rutina al finalizar cada centro de interés (la típica ficha o dibujo).

La intervención educativa

El adulto es el guía principal en la metodología de los centros de interés. Observa a los niños, detecta sus intereses, selecciona el tema, planifica las actividades y conduce al grupo a través de ella. Pero esto no impide que tenga una actitud abierta, flexible, ante la respuesta del grupo y de cada uno de los niños, que sepa adaptarse a la evolución del proceso de aprendizaje, que incorpore actividades que surgen sobre la marcha, que elimine otras si no son necesarias,... Esta propuesta metodológica tiene el peligro de resultar larga y artificial, el educador debe detectar el mantenimiento del interés y saber adaptarse a él. Más vale un tema corto, bien llevado e interesante para todos, que querer completarlo forzando la situación.

Algunos ejemplos de centros de interés

– Mi cuerpo
– El cole
– Me visto
– La familia
– Los animales
– Las estaciones (cada una de ellas)
– La navidad
– Los juguetes
– Las plantas
– La nieve

Recuerda

Los centros de interés deben responder a los intereses de los niños a través de temas cercanos a ellos.

Las actividades suelen desarrollarse en gran grupo y conviene que sean de tres tipos:

- Motivación, introduciendo el tema.
- Observación directa sobre el objeto de estudio.
- Asociación, ampliando conocimientos.
- Expresión, utilizando distintos modos de expresarse.

El educador actuará flexiblemente adaptando su propuesta a la evolución del interés de los niños.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

1. Las 3 condiciones son:
   – Que el niño puede conectar el nuevo conocimiento con los que tiene ya adquiridos, es decir, con su estructura psicológica anterior.
   – Que el nuevo contenido tenga una estructura lógica, es decir, sea algo organizado y coherente.
   – Que el niño esté motivado hacia ese nuevo aprendizaje.

4. En este supuesto, se han sucedido estas actividades:
   – Preparación del aula.
   – Recibimiento a niños y padres.
   – Juego espontáneo.
   – Atención a las necesidades básicas.
   – Actividad propuesta colectiva.
   – Patio.
   – Higiene.
   – Encuentro.
   – Comida.
   – Siesta.
   – Actividad propuesta colectiva.
   – Despedida.

5. – Fotos de las familias, para colocarlas en un mural, o en un álbum, y que los niños puedan mirarlas cuando quieran.
   – Fotos de objetos para indicar los lugares de cada cosa, por ejemplo, un zapato en la zona para descalzarse, o una pelota en la cesta para guardarlas, o unos lápices en la caja correspondiente, etc.
   – Fotos de actividades que hayamos hecho: una fiesta, una salida, un juego, los disfraces, etc.
   – Fotos que indican una secuencia: cómo lavarse y secarse las manos, cómo poner la mesa, cómo utilizar los pinceles, etc.

6. La primera cosa que les pediría es confianza para efectuar la salida con el grupo, que no manifiesten nerviosismo ni preocupación, sino el interés en realizar una visita, ya que esto se transmite a los niños. En segundo lugar les pediría colaboración en el paseo, ya que varios adultos colaboran en hacer una salida distendida y agradable. También es una oportunidad para ver al grupo de niños y cómo se relaciona su hijo o hija con el grupo. Además, les pediría que después de la visita, manifiesten su interés por lo que hemos hecho, mirando los catálogos con su hijo o hija, las fotos, preguntándoles, etc.

7.

Conociéndonos	Familia	Paseos	Expresión
– Fotografías – Sitio y cosas del grupo – Símbolos – Cosas de casa – Cumpleaños	– Diario compartido – Visita familias – Regalos	– Visita escuela – Parque – Tiendas	– Cuentos – Personajes fantásticos – Marionetas – Canciones

9. La diferencia principal entre un taller y un rincón es que en el primero la consigna es mucho más concreta y dirigida, el adulto es un «experto» en una determinada técnica y el objetivo principal es que los niños y niñas la adquieran. Un rincón se basa en el juego, libre y espontáneo, aunque la influencia del educador se manifieste a través de los materiales seleccionados y alguna propuesta abierta.

10. El papel del educador en los proyectos es un papel de coordinador, de organizador de la participación del grupo. El peso de la actividad lo debe llevar el grupo, el educador facilita que esto sea posible, pero siempre cediendo su protagonismo a los niños y niñas, por supuesto con las limitaciones propias de la edad. En los talleres el papel del adulto es más técnico, más directivo ya que intenta enseñar una técnica y obtener un producto

Prueba de Autoevaluación

1. Explica el papel que desempeñan las decisiones metodológicas por parte del equipo educativo en la concreción del Proyecto Curricular.

2. Elabora una relación de las principales orientaciones didácticas de esta etapa.

3. Define el concepto de aprendizaje significativo y el papel que ocupa la motivación durante este proceso.

4. Contemplar a qué principios metodológicos hacen referencias estas propuestas:
   - Buscar las ideas previas que tienen los niños
   - Desarrollar acciones que impliquen la interrelación de contenidos
   - Favorecer la experiencia entre iguales

5. Cuando se hace referencia a los principios metodológicos, se supone que responde a:
   a) La intervención educativa del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
   b) A la elección de un método concreto para un aula de pequeños.

6. Destaca la importancia que tiene el favorecer los aprendizajes espontáneos en el aula de los más pequeños.

7. Termina esta frase:
   Los espacios y materiales son recursos metodológicos que necesitan ser planificados porque...

8. Justifica la importancia de la familia y la intervención de los educadores en el momento de las llegadas y salidas de la escuela.

9 Para los niños de 1 a 2 años la propuesta de actividades tiene que tener en cuenta que:

a) Sean muy novedosas y llamativas para que puedan captar su atención.
b) Encuentren un equilibrio entre lo estable y la variedad.

10 Describir algunos de los recursos metodológicos que acerquen a los niños y niñas de dos años al descubrimiento del medio natural.

11 Al comienzo de la escolarización los educadores deben dedicar un tiempo al conocimiento de los niños y niñas de su grupo. Justifica esta afirmación.

12 Con los mayores deben planificarse propuestas metodológicas que tengan en cuenta las diferencias entre:

a) Actividades de juego y de trabajo.
b) Actividades de trabajo y las rutinas.
c) Actividades que supongan un grado diferencial de esfuerzo y de atención.

13 En la organización del aula de los mayores ¿qué significa el proceso de construcción compartida?

14 Señala las diferencias más significativas entre una metodología de rincones y una propuesta de talleres.

15 Señala las tres fases por las que se diseñan actividades en los centros de interés.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 7

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, DE LOS MATERIALES Y DEL TIEMPO

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

VM-11751
R. 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autoras:
Paloma Sainz de Vicuña
M.ª Antonia Fernández

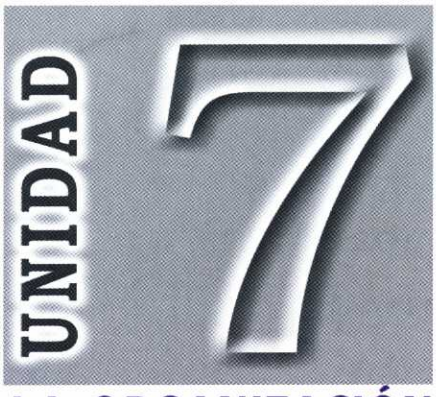
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, DE LOS MATERIALES Y DEL TIEMPO

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS COMO RECURSO DIDÁCTICO 7

2. CRITERIOS PARA UNA ADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL . 11
2.1. Las instalaciones arquitéctonicas 11
2.2. La organización del ambiente 13

3. LAS DIFERENTES ZONAS DE ACTIVIDAD 17
3.1. Espacios comunes interiores 17
3.2. Espacios exteriores 21
3.3. El aula 25

4. LOS RECURSOS MATERIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL 31
4.1. El mobiliario 31
4.2. El material didáctico 36

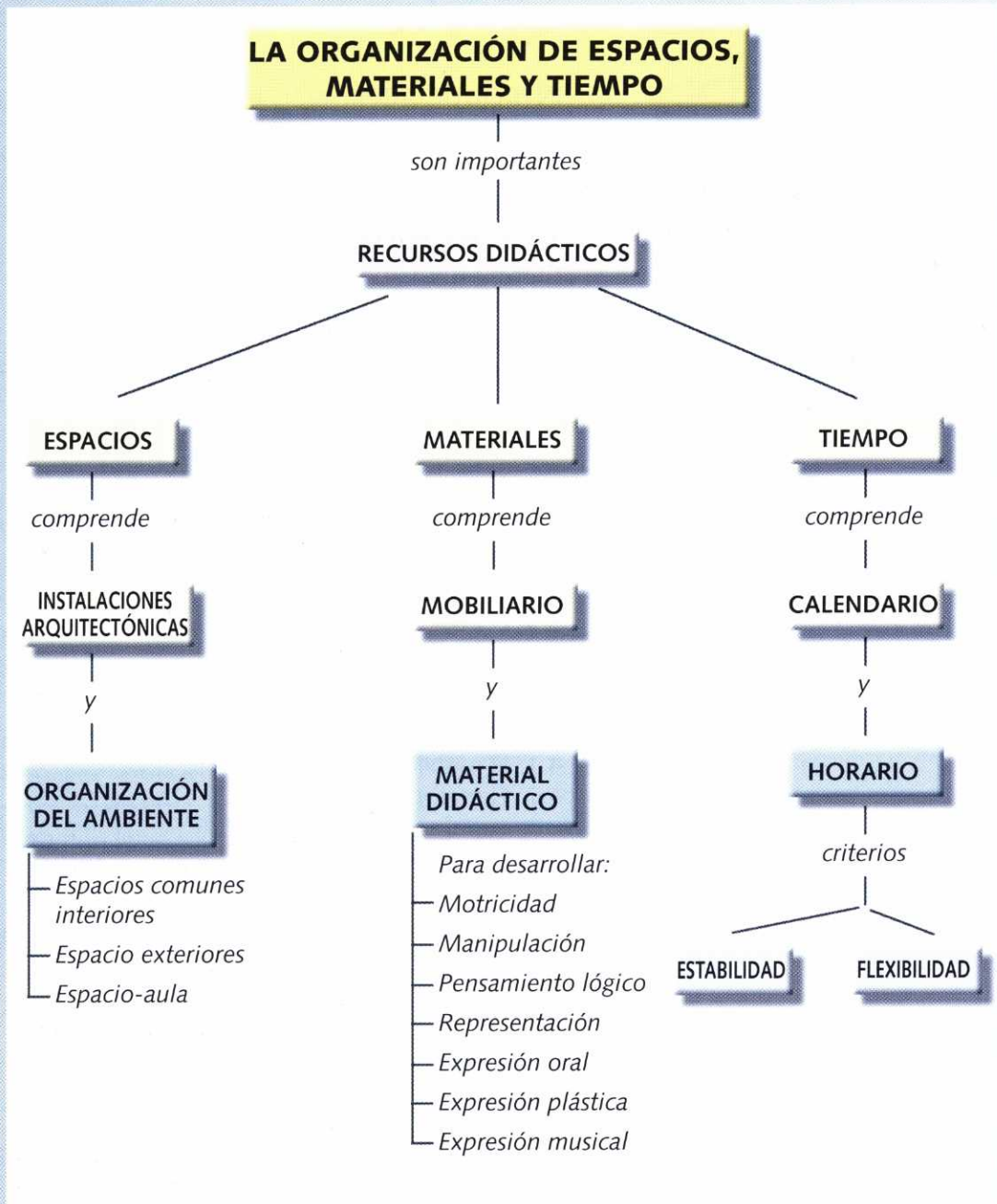
5. ADQUISICIÓN, DISPOSICIÓN Y USO DE LOS MATERIALES 47
5.1. La adquisión de materiales 47
5.2. La disposición de los materiales 49
5.3. Uso y conservación 52

6. ESPACIOS Y MATERIALES EN OTROS ÁMBITOS 55
6.1. El ámbito familiar 55
6.2. El ámbito urbano 56

7. LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO 59

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 69

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 71


LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS, MATERIALES Y TIEMPO
son importantes
RECURSOS DIDÁCTICOS
ESPACIOS
comprende
INSTALACIONES ARQUITECTÓNICAS
y
ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE
Espacios comunes interiores
Espacio exteriores
Espacio-aula
MATERIALES
comprende
MOBILIARIO
y
MATERIAL DIDÁCTICO
Para desarrollar:
Motricidad
Manipulación
Pensamiento lógico
Representación
Expresión oral
Expresión plástica
Expresión musical
TIEMPO
comprende
CALENDARIO
y
HORARIO
criterios
ESTABILIDAD
FLEXIBILIDAD

Introducción

Esta Unidad de Trabajo desarrolla la organización del espacio y de los recursos materiales en Educación Infantil. En el currículo de la etapa aparecen estos aspectos recogidos como uno de los principios metodológicos que el educador y el equipo educativo debe tener en cuenta al planificar su intervención educativa. Lo habrás visto en el Bloque II.

En esta Unidad, tras unas reflexiones iniciales sobre la importancia del medio educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se analizan las necesidades de la infancia y su repercusión en la configuración de un medio idóneo para que este modelo pueda realizarse.

A continuación se abordan los criterios a tener en cuenta para una adecuada distribución y organización espacial; por un lado, lo referido a las instalaciones arquitectónicas, y por otro, a la organización del ambiente en el que tiene lugar el aprendizaje.

Las diferentes zonas de actividad en el centro de Educación Infantil cumplen una función estimuladora y potenciadora de los aprendizajes, por ello se incluyen unas orientaciones generales que pueden ayudar al educador a organizarlas y a evaluar su adecuación.

La segunda parte de esta unidad está dedicada a los recursos materiales. El niño o la niña, como ser activo, en contacto con el ambiente aprende y se desarrolla, impulsado por una curiosidad que le lleva a interesarse por todo

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Descubrir las posibilidades que brinda la organización espacial para conseguir los objetivos educativos de Educación Infantil.**
- **Organizar correctamente los espacios de intervención, la asignación de tiempos y los recursos materiales.**
- **Saber situarse críticamente ante una organización espacial determinada, analizando sus ventajas e inconvenientes.**
- **Identificar distintos tipos de material didáctico, sus condiciones básicas de calidad y su valor educativo.**
- **Diseñar la distribución horaria de una jornada y conocer los criterios adecuados para organizar el tiempo en esta etapa.**

lo que le rodea. La manipulación, exploración y el tanteo experimental con los objetos, son recursos que utiliza espontáneamente en su aprendizaje.

Se presentan aquí algunos criterios que deben tenerse en cuenta para la adquisición del mobiliario y del material didáctico, y también sugerencias para su utilización, su disposición y su conservación.

Pero no sólo interesa al educador o educadora conocer la influencia del espacio y de los materiales de un centro educativo en el desarrollo de los niños, sino también en otros lugares en los que los niños y niñas viven, por lo que se exponen algunas ideas sobre ello en otros ámbitos distintos de la escuela infantil.

En la última parte de esta Unidad se analizan los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de organizar el tiempo en una escuela infantil, como tercer elemento clave en la planificación del ambiente físico.

1 La organización de los espacios recursos didáctico

En los últimos años ha ido cobrando cada vez mayor importancia el papel del ambiente en la educación.

Es conocido el papel que juega el entorno en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños. Recordemos muchas investigaciones en el campo del desarrollo humano, Piaget, Wallon, Vigotsky, Bruner, Ausubel... que han remarcado la trascendencia que desde las primeras edades tienen los intercambios entre el individuo y el medio en que se desarrolla.

El niño se desarrolla en un proceso continuo de interacción y relación que, desde su nacimiento, establece con su entorno. Puesto que a través de su interacción con el ambiente el niño se desarrolla, la acción educativa se aleja del planteamiento transmisivo, de forma que el espacio y los materiales se organizan para ayudarle a desarrollarse y a crecer.

El medio en el que el niño se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades, invita a ciertas acciones, condiciona un determinado tipo de relación e intercambio.

El niño construye sus primeras ideas en su contacto con el medio. Contemplar y planificar de forma intencionada la incidencia del medio es una tarea clave en Educación Infantil. Por ello, el entorno que rodea a los niños y niñas y que diariamente se pone a su disposición en la escuela infantil y en otros ámbitos, será el resultado de la reflexión y el análisis de los elementos que les rodean y de las posibilidades y limitaciones que este medio les proporciona.

El medio que rodea al niño invita a ciertas acciones

Dentro de un proyecto educativo, deberá realizarse una valoración de los recursos con los que se cuenta, un estudio del espacio físico total del centro, una planificación

temporalizada de las necesidades y prioridades que se plantean, así como de las posibles vías para completar el equipamiento y las adaptaciones espaciales que se puedan realizar.

Pero ¿qué elementos conforman el ambiente físico en una escuela infantil?

Deberá tenerse en cuenta tanto el edificio como los espacios exteriores que lo rodean, sus elementos, su equipamiento, su ubicación física y social y la dinámica de interacción ambiental que en él se establece. Si se reflexiona sobre ello desde una perspectiva psicológica, educativa y de diseño arquitectónico, se evidencia la necesidad de un enfoque interdisciplinar para llegar a un mejor conocimiento del espacio escolar.

Los componentes del espacio escolar han evolucionado con los distintos cambios socio-culturales, pero no lo han hecho de forma paralela a la evolución de los criterios pedagógicos de cada momento, por lo que el espacio no es, a menudo, un elemento pedagógico positivo, pues sitúa al enseñante ante estructuras poco flexibles y adaptables.

Pero el educador no puede conformarse con el entorno tal y como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectar su intencionalidad educativa. Ante la postura determinista de considerar que la estructura del espacio dicta irremisiblemente el tipo de relación que allí se establece, consideramos que es necesario un diálogo entre los usuarios y el entorno determinado, la interacción ambiental.

Hemos visto en las Unidades anteriores el tipo de modelo educativo que representa actualmente la Educación Infantil. En consonancia con este modelo, con este estilo educativo, debe organizarse el ambiente físico con sus tres principales elementos: espacios, materiales y tiempo.

¿Cuáles son las repercusiones espaciales, materiales y temporales de esta concepción educativa?

Cuando se concibe la educación como potenciadora del desarrollo de la personalidad del niño, cuando se cree que la escuela debe respetar las individualidades y facilitar la relación y comunicación entre todos los que conviven en ella, cuando se sabe que la actividad es uno de los elementos esenciales del proceso de aprendizaje, cuando se piensa en la escuela como un lugar de comunicación, intercambio y desarrollo en común, cuando se deja siempre la puerta abierta a la vida, a las propuestas del entorno... se concibe el espacio escolar como un lugar para vivir, adaptable a las necesidades de los niños, flexible, que permita la comunicación y la realización personal y colectiva.

Veamos qué implican las distintas necesidades infantiles:

– Atendiendo a las necesidades de tipo *físico* de los niños y niñas, habrá de tenerse en cuenta: la orientación adecuada, dependiendo de la zona climática concreta, las condiciones de ventilación, luz natural, temperatura, humedad; la adecuación de los servicios higiénicos, las posibilidades de movimiento, la inexistencia de barreras arquitectónicas, tratamiento acústico, lugares adecuados para comer, materiales...

– Las necesidades *afectivas* de los niños precisan que el espacio sea abarcable, familiar, cálido, personal. Que se sienta seguro y autónomo en él, que pueda apropiarse de él.

– Su desarrollo *intelectual* implica facilitarle el acceso al conocimiento y uso del espacio, por lo que las estancias estarán delimitadas y claras para su función. Habrá lugares para observar y experimentar, objetos para ser utilizados y manipulados, espacios organizados en zonas de actividad, que permita su elección, su autonomía, con un lugar para cada cosa, con normas para la utilización de los diferentes lugares y materiales.

– Atender a sus necesidades *sociales* implica la existencia de zonas individuales y de grupo, teniendo en cuenta que el proceso de socialización es progresivo. Los espacios podrán intercomunicarse, habrá espacios para actividades comunes entre las aulas y espacios de referencia para un grupo. Se buscarán soluciones acústicas y visuales para favorecer la comunicación e intercambio. Zonas para el contacto con los adultos y para el encuentro familia-educadores.

Recuerda

Es necesario un enfoque interdisciplinar para comprender y mejorar el espacio en la escuela, contemplándose desde la psicología, la educación y la arquitectura.

El medio promueve conductas y actividades, condiciona un tipo de relación e intercambio. El medio que se le ofrece al niño será el resultado de la reflexión y análisis de los educadores.

El espacio y los materiales deben organizarse para ayudar al niño a desarrollarse y crecer.

Muchas variables, no tan sólo pedagógicas, han influido en los edificios existentes.

El edificio no evoluciona en la medida que lo hacen los criterios pedagógicos.

Frente a una concepción determinista, es necesario el diálogo de los usuarios y del entorno, la interacción ambiental.

Implicaciones espaciales del modelo de Educación Infantil:

– Necesidades físicas: orientación, ventilación, luz, temperatura, humedad, servicios, aparatos de movimiento, no barreras, reducción ruidos, lugares tranquilos para comer, elementos no tóxicos...

– Necesidades afectivas: espacio abarcable, familiar, cálido, persona, no masificado, espacios propios, participación en la decoración y orden...

– Necesidades intelectuales: estancias delimitadas y claras en su función, objetos para actuar sobre ellos, lugares para observar y experimentar, espacio facilitador de actividad, organizados en zonas de actividad, que permita la autonomía, criterios de ordenación, espacios de comunicación.

– Necesidades sociales: Zonas individuales y de grupo, espacios intercomunicados, espacios comunes, abiertos al barrio o zona. Implicaciones acústicas y visuales para favorecer la comunicación y el intercambio.

Ejercicio

1. Para afianzar lo que has leído, elabora un cuadro exponiendo las principales necesidades infantiles y su repercusión en el espacio.

2 Criterios para una adecuada distribución y organización espacial

Loughlin y Suina (1987) diferencian dos elementos principales del entorno físico: las instalaciones arquitectónicas y la organización del ambiente. El primer elemento es responsabilidad de los administradores de la educación y los arquitectos, el segundo principalmente del educador o educadora. Analizaremos cada uno de estos aspectos.

2.1. LAS INSTALACIONES ARQUITECTÓNICAS.

La instalación arquitectónica proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. Establece el espacio básico del proceso educativo.

La configuración del espacio ha seguido una evolución sin intencionalidad pedagógica clara, más bien condicionada por razones socioculturales. Es necesario, sin embargo, que el equipo de arquitectos conozca el modelo educativo que va a desarrollarse y adapte a él la estructura básica del edificio. Este diálogo es difícil, ya que se trata de códigos diferentes y se establecen prioridades diferentes. Se han realizado ya varias experiencias que demuestran la validez de un diálogo interdisciplinar a la hora de diseñar y edificar un centro educativo.

El edificio de escuela o centro infantil que encontramos en la actualidad es el producto de casi todas las variables posibles. Han influido factores económicos y políticos (dinero con que se contaba para edificarlo y prioridades establecidas socialmente), históricos, geográficos y técnicos (relacionados con la forma en que se construía en el tiempo o en la zona geográfica en que fue edificada), ideológicos y pedagógicos (cómo se concebía en ese momento la educación o la atención a la infancia, el conocimiento que había entonces del proceso de desarrollo de los niños y de sus necesidades básicas).

Por ello, siendo conscientes de las repercusiones de todos estos factores, no es conveniente adoptar posturas intransigentes pero tampoco resignarse a dejar los espacios como están. Siempre hay posibilidades de reformas, de adecuación, de utilizaciones diversas del espacio disponible.

¿Qué características debería reunir un edificio para ser centro de Educación Infantil?

– Tamaño: pequeño y familiar (es idóneo un grupo por nivel, en una escuela que tenga los dos ciclos, si sólo tiene el primer ciclo, puede haber dos grupos por nivel).

– Complementariedad respecto al hogar y la comunidad donde habitan los niños, ofreciendo compensación de la falta de espacios y recursos disponibles.

– Ubicación, cercano a los núcleos comunitarios a los que sirve, resguardado de las inclemencias del tiempo, sobre terreno sólido y permeable, alejado de ruidos, polvo, humos, congestión, tráfico veloz, conducciones eléctricas o de gas. De fácil acceso, a ser posible situado cerca de zonas verdes.

– Orientación adecuada: sur-sureste las aulas.

– Luminosidad natural suficiente, luz artificial difusa, no reflejada, repartida uniformemente.

– Tratamiento acústico, aislamiento del exterior.

– Ventilación, volumen suficiente y posibilidad de renovación del aire varias veces cada hora.

– Calefacción, temperatura uniforme de unos 18 grados y aislamiento de suelos, muros y techos.

– Seguridad contra accidentes, sin barreras arquitectónicas, escaleras peligrosas, desniveles, con salidas de emergencia, protección de aristas en albañilería y carpintería, protección de aparatos de calefacción, enchufes fuera del alcance de los niños, cristales espesos...

– Higiene en servicios higiénicos, cocina, fácil limpieza de superficies...

– Materiales de construcción de acabado resistente, equilibrio precio-calidad, estética y confortabilidad.

– Distribución de los espacios: accesos cortos a las diferentes aulas, localización adecuada de las zonas más utilizadas, existencia de zonas silenciosas, dosificación de los servicios higiénicos.

El Ministerio de Educación ha establecido una serie de requisitos mínimos que deben cumplir todos los centros que atiendan de forma permanente a niños y niñas de Educación Infantil.

La información del Real Decreto 1004/91 queda sintetizada en los siguientes cuadros:

Dimensiones mínimas de las salas o aulas

Edad	Número máx. niños	Dimensión
0-1	8	30 m²
1-2	13	30 m²
2-3	20	40 m²
3-6	25	50 m²
sala multiple	-	30 m²

Superficie mínima de los patios

Primer Ciclo	3 a 6 unid.	75 m²
Segundo Ciclo	7 unid.	150 m²
	8 unid.	250 m²
	9 unid.	300 m²

Aseos

Primer Ciclo	0-2	Área de higiene en el aula. 1 aseo por sala, visible; 2 lavabos y 2 inodoros.
Segundo Ciclo	3-6	1 aseo por aula; 1 lavabo y 1 inodoro
Educadores		1 aseo por centro; 1 lavabo, 1 inodoro y ducha

Centros con los dos ciclos

Despacho de Dirección
Secretaría
Sala de profesores

Ejercicios

2. Para recordar estos requisitos que te serán útiles en tu futuro profesional, elabora tu propio esquema-resumen con el contenido del R.D. 1004.

3. Aplica los datos de este Decreto. Sitúate en una escuela infantil de primer ciclo. Di los mínimos que debería cumplir en cuanto a: ratio, aulas, aseos, patio, número de educadores y titulación.

2.2. LA ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE

La apropiación de un espacio construido, en este caso el espacio de la escuela infantil, es un proceso particular de interacción del individuo (educador, niños, padres...) con el medio en el que está inmerso. El espacio escolar es ocupado y utilizado por niños y educadores, pero no siempre es transformado adecuadamente para el desarrollo de las di-

ferentes actividades. Es preciso que el educador establezca una relación con este lugar, lo integre dentro de la propia vivencia, deje la huella, sea agente activo de transformación.

¿Cómo organizar el espacio de forma que promueva el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas?

La distribución espacial ha de responder siempre a un proyecto educativo, el equipo educativo debe plantearse la mejor forma de estructurar el espacio del que dispone para conseguir sus objetivos educativos. En términos generales, una escuela infantil que se base en una concepción del modelo educativo que se ha expuesto anteriormente organizará su espacio atendiendo a los siguientes criterios:

– Un espacio *sano y seguro*, que promueva hábitos de higiene y salud y evite riesgos o peligros.

– Un espacio *estético*, atractivo y tranquilo, que ofrezca una vivencia placentera a todos los que viven en la escuela.

– Un espacio *dinámico*, flexible y adaptable a las distintas formas de actuación y situaciones de relación y aprendizaje.

– El espacio potenciará *todos los aspectos del desarrollo* del niño o niña, en sus ámbitos físico, social, afectivo e intelectual.

– Se contemplará y planificará el espacio de la *escuela en su totalidad*, con sus espacios exteriores e interiores.

– Se tendrá en cuenta la *diversidad* de las personas que lo utilizan, respetando las diferencias individuales, posibilitando diferentes formas de agrupamiento y elección de actividades.

– Un espacio que contempla al *educador* como un elemento esencial y favorece su trabajo, prevé y facilita el encuentro y trabajo en grupo del equipo pedagógico.

– Contemplará *el intercambio y la participación* de las familias en el centro previendo los lugares adecuados para ello.

Recuerda

Las instalaciones

Primer elemento del ambiente de aprendizaje. Relación compleja arquitectura-pedagogía, diferentes códigos y finalidades. La arquitectura escolar, producto de infinidad de variables.

Características de las instalaciones para un centro infantil: adaptabilidad, flexibilidad, polivalencia, tamaño accesible, complementariedad, ubicación cercana, orientación, ambiente visual, acústico, ventilación y luz natural, calefacción, seguridad e higiene, acabado de materiales, superficie, drenaje exterior,...

Organización del ambiente

El espacio escolar no debe ser sólo *ocupado* por educadores y niños, sino *apropiado y transformado.*

Criterios: condiciones de salud, estético, adaptable, potenciador de todos los aspectos del desarrollo, dimensiones adecuadas, utilización de todos los espacios de la escuela, espacio para el grupo, para la individualidad, intercambio con las familias y entre los educadores.

3 Las diferentes zonas de actividad

Analizaremos a continuación las diferentes zonas de un centro de Educación Infantil. Todas ellas deben ser pensadas desde una perspectiva educativa.

3.1. ESPACIOS COMUNES INTERIORES

Los espacios comunes son aquellos utilizados por toda la escuela y no sujetos a la utilización por un grupo concreto de niños o un educador. Nos referimos al porche, vestíbulo o entrada a escuela, galerías y pasillos, despachos y salas auxiliares, servicios higiénicos, cocina y dependencias anejas, comedor, biblioteca, gimnasios, etc...

En la escuela infantil es preciso salir del concepto *espacio-clase* para pasar al de *espacio-escuela* y sacar el máximo aprovechamiento a la totalidad de los espacios transformándolos en auténticos espacios educativos. Resaltaremos algunos espacios comunes.

Entrada. Es un espacio idóneo para facilitar la comunicación con las familias. Allí puede situarse un corcho, un lugar en la pared, un mural donde se localiza la información general del centro.

Se puede disponer un espacio o una zona acogedora para el encuentro con los padres, algunos sofás, sillas o bancos para que los padres y madres puedan sentarse, y donde se pueda entablar una pequeña conversación con ellos. Se puede completar con una mesilla, plantas, algún poster y lámpara.

También nos interesa resaltar que el vestíbulo o entrada es lo primero que ve el niño por las mañanas diariamente, y el men-

El mensaje que sugiere el espacio de entrada contribuye a la creación de una actitud positiva del niño hacia la escuela

saje que le sugiere este espacio contribuye a la creación de una actitud positiva del niño hacia la escuela. Cuidaremos especialmente este espacio durante el período de adaptación, y también a lo largo del curso. Debe ser alegre, acogedor, cálido, que invite a entrar. Unas cortinas, imágenes, fotos de los niños y de actividades realizadas, objetos familiares, irán creando un ambiente agradable.

Si la zona es amplia, puede aprovecharse para instalar algún pequeño aparato de movimiento (una rampa, una barca...), o pintar en el suelo algún juego (caracol, rayuela...), colocar alguna casita, etc...

Galerías y pasillos. Además de cumplir la función básica de facilitar la circulación, son lugares también apropiados para la transmitir información. Las paredes cercanas a las aulas expondrán las actividades, proyectos, realizaciones de los niños y niñas, en corchos, paneles o murales.

Si son amplios, son también lugares apropiados para el movimiento, pudiendo colocarse alguna estructura como pequeñas espalderas, rampas, barras longitudinales...

Se pueden localizar en ellos algunos rincones de juego, como la tienda, el rincón de plástica, aprovechando la luz natural, el armario de los disfraces, etc.

El cuidado de plantas en las macetas o jardineras puede ubicarse ahí, si hay luz natural. Debemos ir abriendo las puertas de las aulas al exterior, dando autonomía a los niños para actuar en estos espacios y aprender a respetar y cuidar los materiales comunes.

Comedores. En algunas escuelas los niños del primer ciclo comen en las aulas. En otras lo hacen en salas que habilitan para ello o en comedores.

En ambos casos deben mantenerse estos criterios en los lugares en donde se come:

– Que no estén masificados, permitiendo una atención personalizada.

– Que tengan tratamiento acústico, ya que suele ser una actividad ruidosa.

– Que intente reproducir el ambiente familiar, con una decoración adecuada.

– Que permita la autonomía y la participación de los niños en la preparación y recogida, previendo los lugares y materiales adecuados para ello (cercanía de los lavabos o piletas, carros con los platos y cubiertos, etc.)

– Que se doten de un mobiliario adecuado, de pequeño tamaño, mesas no muy numerosas, para los pequeños debe preverse un lugar para el educador, de forma que pueda ayudar a cada niño a comer.

Con los pequeños debemos prever un lugar para la ayuda que proporciona el educador a los niños.

Servicios. Los más pequeños dispondrán de un lugar para los cambios de pañales, situado en la propia sala, o cerca, y con visibilidad sobre ella, que dispondrá de:

– Una pequeña bañera o fregadero del tamaño de los niños, con ducha de teléfono y agua caliente.

– Una repisa o superficie cubierta por un colchón impermeable, donde poder desnudar, lavar, cambiar y vestir a los niños. Es importante que esta repisa esté situada a unos 85 cm del suelo, y tenga en el borde una protección o barrera para evitar caídas (¡nunca dejar a un niño solo!).

– Bajo la repisa, espacio para colocar la ropa sucia y los pañales desechables.

– En la parte alta de la pared, accesible desde la posición de la educadora, unos estantes o casilleros pueden contener la ropa de cambio y los útiles personales de cada niño.

– En la pared y techo pueden colocarse espejos para que los niños puedan verse durante los cambios, así como algunos móviles u objetos que les estimulen visual y auditivamente.

Afianzando su autonomía en el servicio

Alrededor de los dos años, los niños adquieren autonomía en su acceso y utilización de los servicios. En un primer momento, ya en el grupo de niños de entre 1 y 2 años, que se van iniciando en esta autonomía, conviene situar algún inodoro junto al aula, visible desde ella, para que el

educador o educadora pueda colaborar con el niño o niña. Más adelante, los niños, una vez afianzada su autonomía, podrán desplazarse algo más sin dificultad.

Las condiciones que debe reunir el espacio de los servicios son las siguientes:

– Los inodoros deben tener un tamaño pequeño. Los niños podrán sentarse (poner tapa), acceder al papel higiénico y tirar de la cadena al finalizar. Estarán dispuestos de forma que favorezca la utilización autónoma de los niños.

– Los grifos deben ser fáciles de utilizar. Es importante que haya toallas limpias, jabón, papel higiénico, que haya semejanza con los servicios domésticos.

– Es necesaria el agua caliente y un baño o pila grande, así como una repisa por si es necesario lavar o cambiar a algún niño.

– El espacio del servicio también debe estar decorado de forma agradable. Habrá espejos accesibles para los niños y estantes con los elementos personales necesarios (vaso, toalla, por ejemplo).

Ejercicio

4. Revisa el R.D. De mínimos y recuerda lo establecido con respecto a los aseos.

Sala de usos múltiples. En algunas escuelas infantiles se dispone de una sala complementaria que, normalmente, utilizan todos los grupos de niños, por turnos. Esta sala puede tener muy diversos usos, pero se señalan dos de ellos por su importancia. El primero, como sala de movimiento, o de psicomotricidad. Este espacio debe dotarse de algunos elementos como bancos, espalderas y barras en la pared, colchonetas, redes de trepar, elementos de gomaespuma (o foam) geométricos, algún módulo de movimiento (rampas, toboganes, estructura de equilibrio...).

Otra utilización muy frecuente es como sala de medios audiovisuales. Para ello, es necesario disponer de armarios suficientes y seguros para poder guardar la televisión, el vídeo, el proyector de diapositivas y todo el material de paso necesario. El suelo deberá ser cálido, si los niños van a estar sobre él, o disponer unas colchonetas, alfombras o cojines, en caso contrario. Es necesario que la sala pueda oscurecerse para las proyecciones. También conviene una cierta insonorización.

A veces, esta misma sala puede ser la más adecuada para mantener las reuniones con los padres, por lo que para esas ocasiones habrá que dis-

poner de sillas para ello, a ser posible de tamaño adulto, y organizar el espacio de forma confortable para todos.

Espacio para educadores y espacio para padres. El equipo educativo pasa muchas horas en la Escuela Infantil y necesita un espacio propio para poder realizar sus funciones de manera adecuada. Los educadores necesitarán reunirse, estudiar o preparar actividades, entrevistarse con las familias, contactar con otros especialistas (Equipos de Atención Temprana, por ejemplo), vestirse y asearse, y dependiendo de su horario de trabajo, comer y descansar.

Una escuela infantil deberá disponer de un despacho de Dirección, como mínimo, y, si es posible, de otro para el equipo médico o psicopedagógico.

El equipo dispondrá de una sala de reuniones, con espacio para estanterías con bibliografía y revistas propias de la etapa, un corcho donde puede estar expuesta información de relevancia como turnos, responsabilidades, convocatorias, actividades de formación, salidas de la escuela, visitas de padres, calendario escolar y horarios de claustros o reuniones, etc.

Para atender a sus necesidades de tipo personal, conviene que cada educador tenga un archivador, estante o casilla propia para poder colocar sus libros, cuadernos personales u otros materiales individuales.

Los educadores tendrán al menos dos aseos, con inodoro, lavabo y ducha, y un armario para colocar la ropa para cambiarse. Asimismo, dispondrán de un espacio específico para comer, o, al menos, de un lugar propio en el comedor común, con mesas y sillas de su tamaño.

Una escuela infantil que tenga entre sus objetivos el estrechar la colaboración con las familias, debe, en consecuencia, prever espacios para que estos contactos puedan efectuarse. Difícilmente puede haber comunicación cuando no hay en la escuela un sitio para que los padres puedan esperar al educador, donde puedan mantener una entrevista con él, donde puedan leer la información sobre la escuela y sobre su hijo o hija.

Ejercicio

5. Resume las características que deben reunir estos seis espacios comunes que se han expuesto.

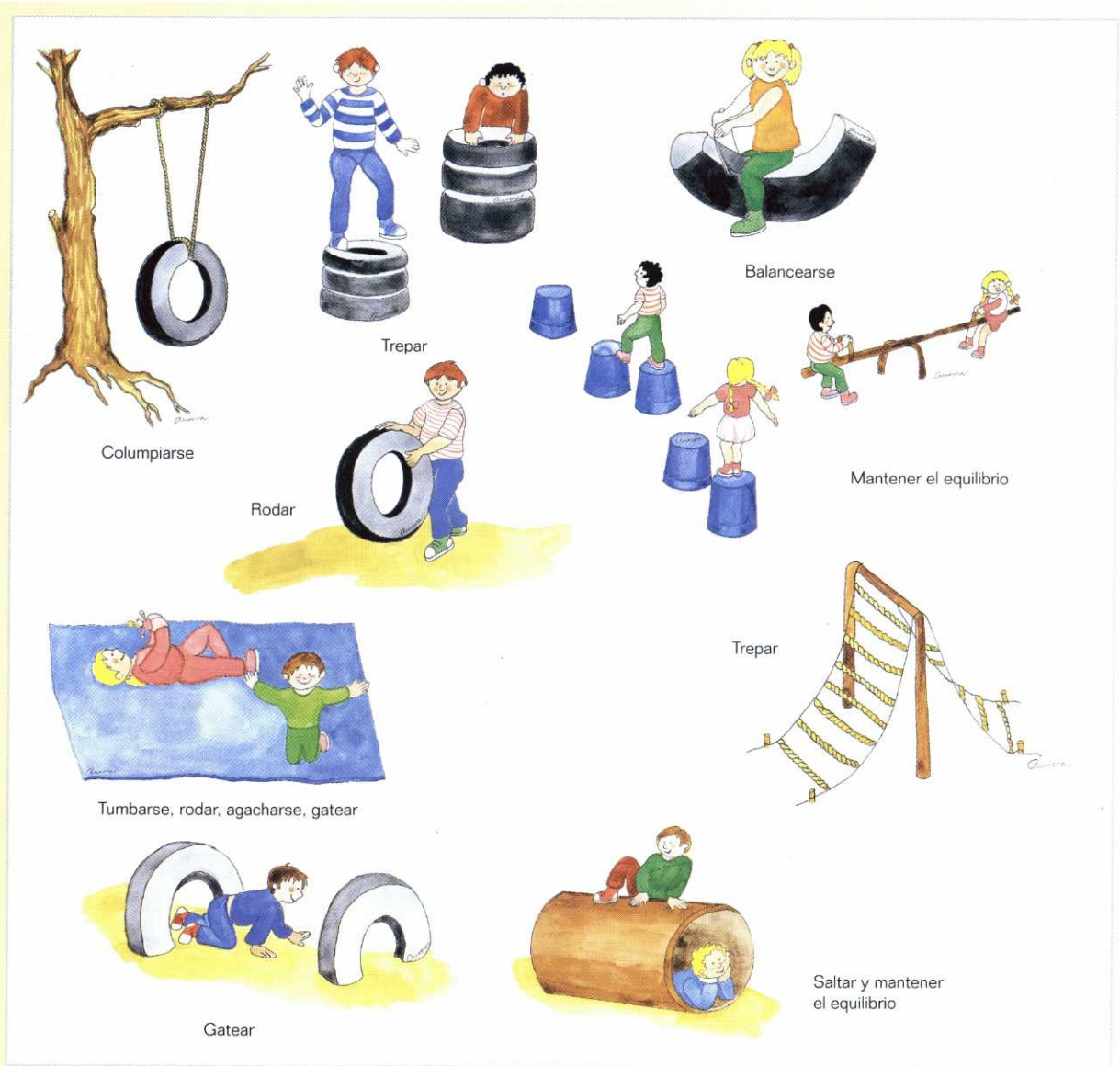
3.2. ESPACIOS EXTERIORES

El espacio exterior es un espacio de aprendizaje natural para los niños, con múltiples posibilidades. Pueden desarrollarse actividades de movi-

miento, ruidosas, y a la vez momentos tranquilos como observar una flor o jugar bajo la sombra de un árbol.

El espacio exterior ofrece un medio adecuado para que tengan lugar diferentes tipos de experiencias (E. Goldschmied):

– ***Actividad motriz***. El espacio exterior ofrece la posibilidad de correr, trepar, rodar, columpiarse, arrastrar, pedalear, empujar, etc. Conviene que el suelo tenga zonas blandas (arena) que permitan caídas, y zona pavimentada para poder hacer rodar objetos, pedalear, botar...



El espacio exterior invita a la actividad motriz

– ***Juegos de fantasía***. Se pueden favorecer estos juegos con la construcción de pequeñas estructuras tipo casetas, cabañas, un camión o vehículo, un barco o tren... Es también útil la colocación de una mesa y asientos, un tronco o un espacio para el encuentro y la comunicación. Puede ser conveniente la colocación de alguna cabaña ligeramente elevada o escondida bajo un árbol. Mención aparte merecen los areneros y los juegos de agua, de enorme trascendencia en las actividades con materiales físicos que realizan los niños y niñas de esta etapa.

– ***Experiencia con la naturaleza.*** Los niños tienen la posibilidad, en el jardín, de observar fenómenos naturales, relacionados con los cambios climáticos y estacionales y con el crecimiento de los seres vivos. Para ello debe existir un medio natural o creado artificialmente que ofrezca estas posibilidades.

Cabaña para juego motor y de fantasía (a partir de 3 años)

Puede haber una zona de tierra cultivable blanda que haga posible la creación de un huerto o zona de flores. Puede crearse un espacio idóneo para acoger animales. En cualquier caso, la actitud observadora y receptiva del educador hará posible este encuentro con la naturaleza a través de las plantas disponibles, los insectos que aparecen en primavera, etc.

De forma general, el espacio exterior debe conformarse atendiendo a los siguientes criterios:

– Amplio y con fácil acceso desde las aulas.
– Suelo variado: arena, pavimento, tierra cultivable.
– Espacios al sol y a la sombra.
– Espacios cubiertos para época lluviosa.
– Drenaje para evitar el encharcamiento.
– Suelo limpio de materiales de obra.
– Lugar para almacenar objetos de exterior.
– Área natural: árboles y arbustos, flores, plantas.
– Mobiliario de exterior adecuado: aparatos de movimiento, lugares de juego simbólico, equipo móvil (triciclos, instrumentos para la arena y el agua, para jardinería...)

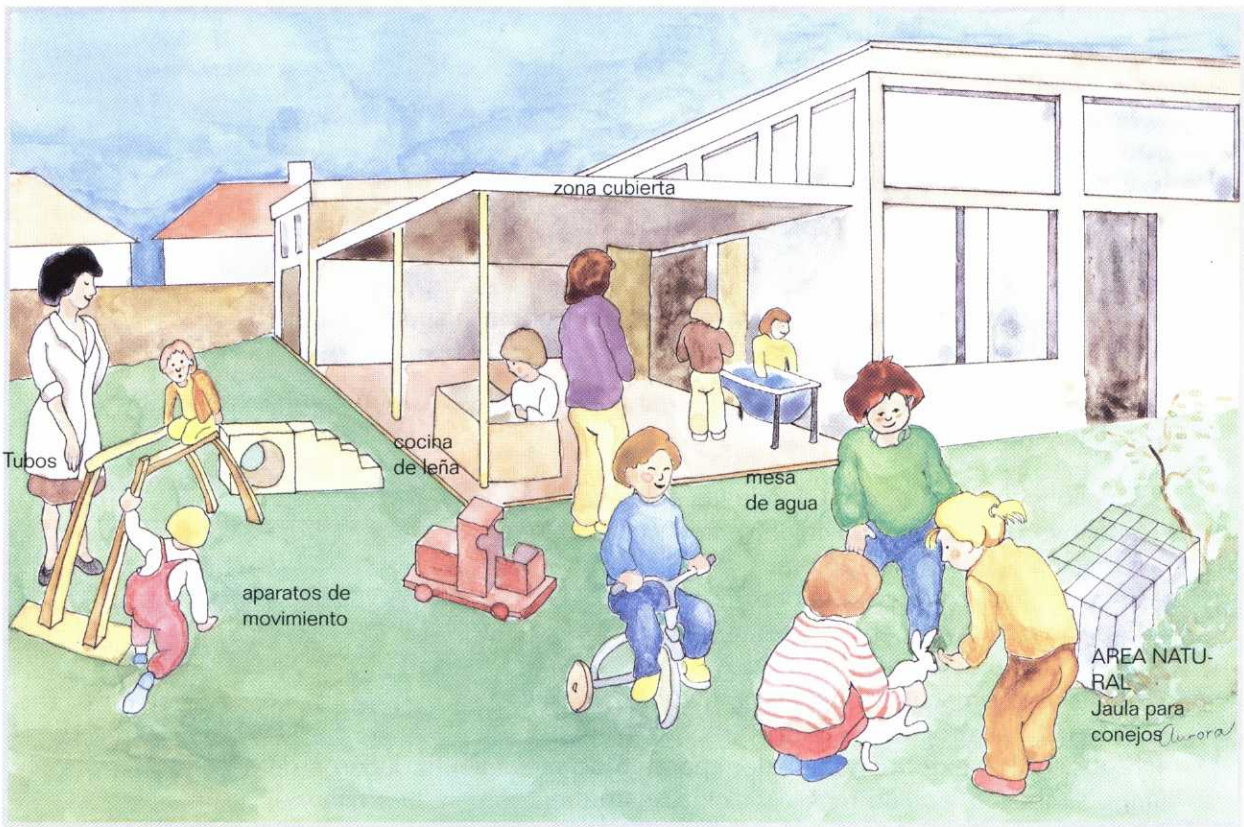
Un arenero es un elemento esencial en el primer ciclo

Para los niños más pequeños (bebés de hasta 1 año) es conveniente un pequeño patio, terraza o trozo de jardín comunicado con el aula, para que puedan tomar el sol y el aire. Los niños de 1 a 2 años tienen que tener también unos espacios exteriores reservados o acotados, debido a su todavía incipiente seguridad en el movimiento.

Para estas edades tempranas, es conveniente disponer también de espacios techados, tipo porche, para días fríos y húmedos, y para la protección del sol en verano.

Ejercicio

6. Observa estas dos imágenes de espacios exteriores, aplica los criterios anteriores y anota tus conclusiones.



3.3. EL AULA

El aula, sala o espacio de referencia del grupo, es el lugar en el que el niño o niña pasa más horas en su período de asistencia a la escuela infantil. La configuración de este espacio y la disposición de los materiales habrá de adecuarse a las diferentes edades, a sus necesidades específicas: manipulación, juego, relación, descanso, ...y a la metodología que se utiliza.

Para *los niños y niñas más pequeños* de la etapa (el grupo de bebés), el espacio-aula debe disponer de diferentes zonas. No hay que olvidar que estos niños experimentan importantes cambios durante el año, ya que al principio duermen gran parte del tiempo, y

La zona de cunas será tranquila y podrá oscurecerse

van teniendo progresivamente un período de actividad más extenso. Las zonas que encontramos son las siguientes:

– Por un lado, las cunas deben situarse en un sitio que pueda oscurecerse y que sea tranquilo. Para ocho niños y niñas, son suficientes unos 15 m². Las cunas medirán 0,60 x 1,20 m, y deben permitir acceso desde un lateral. Esta zona debe poder ventilarse. La pared puede tener un zócalo protector de los golpes de las cunas y el suelo ser blando por si hay alguna caída.

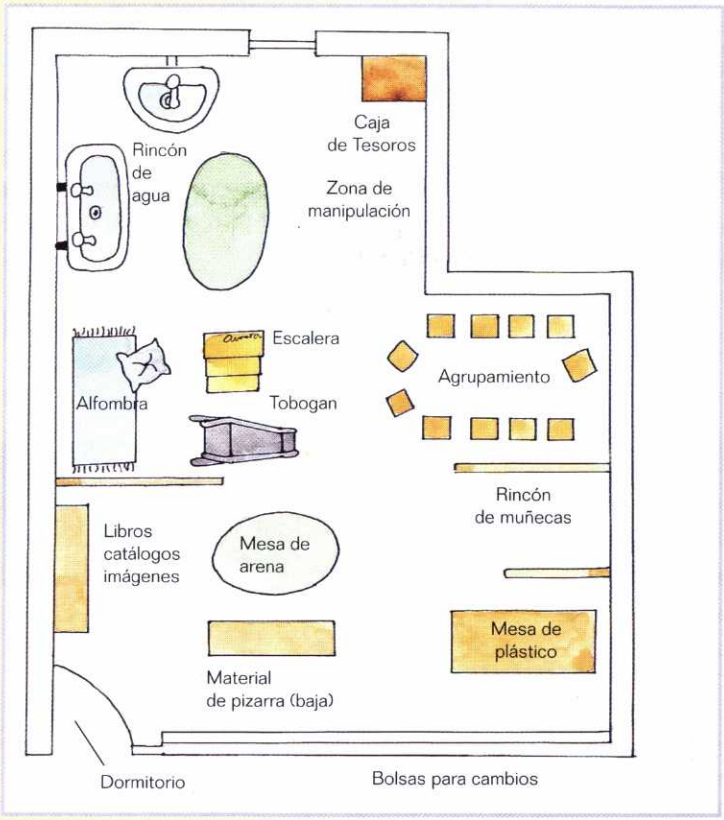
– Otro espacio del aula de bebés es la zona de estar o de gatear, la llamada zona de actividad, que estará cubierta con una superficie en el suelo que sea cálida y fácil de limpiar, así como un zócalo hasta 1 m. Es conveniente colocar en la pared una barra para facilitar que los niños puedan ponerse de pie y comenzar a caminar, y, en otra pared, un espejo grande. Se dispondrán también estantes, cajones o cestos para guardar el material de juego.

Espacios y materiales del aula de bebés

– Además, el aula de los más pequeños deberá disponer de un espacio para la *preparación de los alimentos*, con un pequeño fregadero, estantes para colocar los diversos envases, con enchufes y luz suficiente, y con visibilidad sobre el aula.

– La otra zona importante es la de *los cambios*, que ya se ha descrito en el punto dedicado a los servicios higiénicos.

Aunque el Decreto de Mínimos establece como imprescindibles los 30 m² para un máximo de 8 bebés, es conveniente que dicho espacio sea superior, al contemplar el espacio de preparación de alimentos y el de los cambios. La distribución de estas cuatro zonas depende del espacio disponible, de la orientación, de las ventanas y puertas, y del mobiliario que se tenga. La zona de actividad será luminosa y amplia, ocupando el espacio central del aula. Las cunas se dispondrán en una zona apropiada para el oscurecimiento, y que no sea de paso, la zona de cambios estará situada de forma visible y fácilmente accesible, y la de preparación de alimentos, preferiblemente, tendrá ventilación directa.



Un aula para niños de 1 a 3 años.

Con respecto a las demás aulas, las destinadas a *niños y niñas de 1 a 3 años,* a la hora de disponer el espacio deberá darse utilidad a toda su superficie, evitando zonas muertas y determinando distintas áreas de actividad que no se interfieran entre sí.

Ejercicio

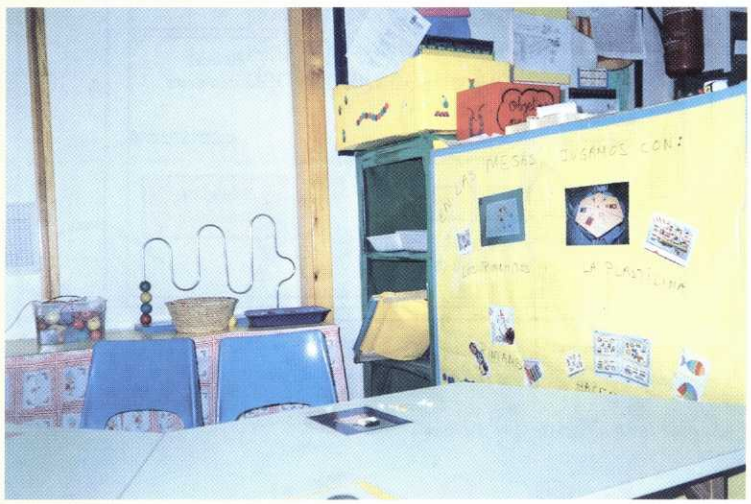
7. Observa el ejemplo de aula para niños de 1 a 3 años de la figura y saca tus conclusiones.

– La zona de juegos tranquilos puede servir como lugar de encuentro de todo el grupo, también para que pequeños grupos de niños puedan mirar un cuento o escuchar una canción. Esta misma zona servirá para el descanso, ya que los niños y niñas del primer ciclo duermen la siesta. Puede preverse su oscurecimiento para que con unas colchonetas o pequeñas hamacas apilables se pueda utilizar como zona de siesta.

– Otra parte del aula estará destinada al movimiento, ya que los niños de entre 1 y 3 años son muy dinámicos. Conviene que tengan acceso

directo al jardín. Una zona donde puedan libremente moverse, manipular objetos, trasladarlos, ejercitándose en la utilización de su propio cuerpo, del espacio, experimentando con formas y volúmenes. El suelo será cálido y resistente.

– La zona de juego simbólico no se encontrará en un lugar de paso y podrá resguardarse con cortinas, paneles o estanterías, de forma que pueda el niño vivir plenamente su fantasía. Dependiendo de la edad, ya que este juego suele tener lugar a partir de los dos años, deberá dotarse del material adecuado, disfraces y elementos varios para el juego de ficción, casita, muñecas, tienda, garaje, etc.



Zona de actividades tranquilas.

Otras zonas del aula pueden ser:

– La de experimentación, con alguna planta o animal y objetos diversos para esta finalidad.

– La zona de material estructurado con puzzles, rompecabezas...

– La zona de plástica o zona *sucia,* para recortar, pegar, pintar, pegar, modelar... ésta conviene que esté situada cerca una pileta o pequeño fregadero con agua y el suelo de alrededor sea impermeable.

La decisión de organizar todas estas zonas, u otras, deberá tomarse en consonancia con la edad del grupo de niños, con la programación del educador y después del conocimiento del grupo en concreto. El aula tendrá una organización flexible y que irá modificándose a lo largo del curso con la participación de los niños, en la medida de lo posible, en estas decisiones.

Interesa reflexionar también sobre el tratamiento estético del espacio del aula. Es necesario recuperar la decoración no como algo ajeno al niño impuesto desde fuera, sino como un medio de todo el grupo, niños y adultos, para hacer del espacio cotidiano un espacio que nos gusta, que es nuestro, y que nos encontramos bien en él.

Es importante que en un centro infantil haya una decoración que disminuya el ruido, por lo que conviene utilizar cortinas, revestimientos del suelo, sillones o sofás, cojines, colchonetas, etc. Esto no debe estar

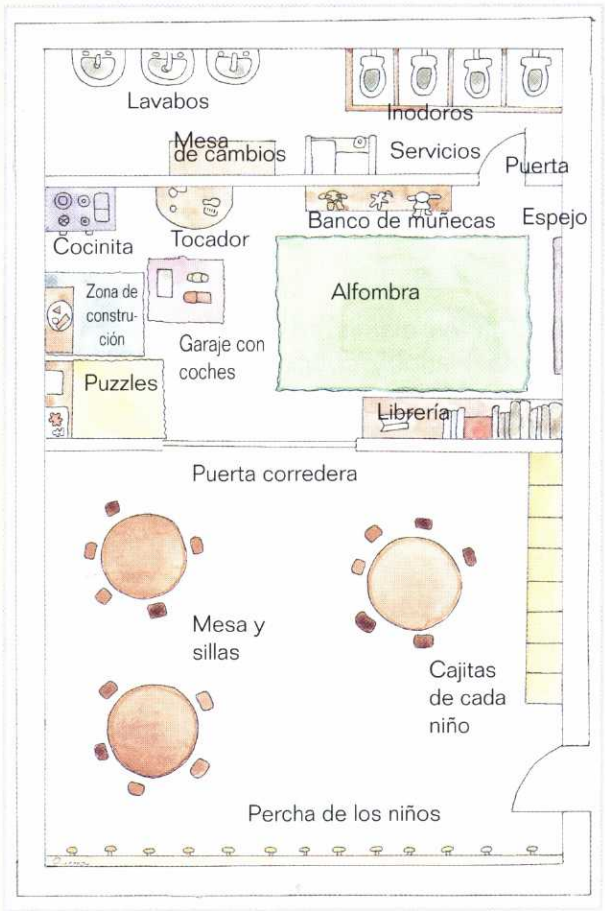
reñido con el mantenimiento de unas condiciones de limpieza que son indispensables en un espacio destinado para niños y niñas pequeños.

Sobre la utilización de los colores, conviene mantener un equilibrio entre una base de color suave, aunque pueda ser alegre, y algunos elementos con colores primarios y brillantes, sin abusar de ellos, ya que pueden influir negativamente en el necesario clima de tranquilidad que debe crearse. Por supuesto, este tema está determinado por el gusto de los educadores, el clima y luminosidad del lugar, y las características del edificio.

En una escuela infantil, siempre hay sitio para plantas y flores, con una carga estética enorme. También algunos móviles en los techos, biombos, imágenes atractivas u objetos *bellos* en alguna estantería, dan al espacio el ambiente acogedor adecuado.

Ejercicio

8. Observa y analiza esta distribución de aula (grupo de 2 a 3 años), anota tus observaciones.



Recuerda

Espacios comunes interiores

Entrada, galerías y pasillos, comedores, servicios, sala de usos múltiples.

Son lugares propios para la información, el encuentro y la comunicación, para desarrollar actividades educativas y lograr aprendizajes de tipo social, de conservación del medio, de hábitos de autonomía.

Espacios exteriores

Lugar donde se desarrollan las actividades motrices, de fantasía o ficción, y experiencias con la naturaleza.

Necesidad de diferentes zonas que permitan todas las actividades, pavimentación diversa, zonas verdes, sol y sombra, mobiliario de exterior, etc.

Espacios acotados y con salida desde el aula para los niños y niñas menores de dos años.

El aula

Diferentes zonas según la edad y las necesidades del grupo de niños: movimiento, juegos tranquilos, juego simbólico, experimentación, material estructurado, actividades plásticas, rincón del cuento, etc.

La creación de espacios se realiza a través de la disposición de los elementos del mobiliario: estanterías, armarios, paneles, biombos, cortinas...

Ejercicio

9. Con los elementos que hemos visto, describe un aula de bebés (hasta 1 año) y compárala con la de niños de 2 a 3 años. Saca tus conclusiones.

4. Los recursos materiales de la Educación Infantil

Al pretender facilitar a los niños y niñas un ambiente motivador y favorecedor de su desarrollo, deben plantearse las cualidades de los materiales que se ponen a su disposición, tanto el mobiliario como el material didáctico. La cantidad y las características de los objetos que están a disposición de los niños son indicadores muy significativos del tipo de tareas que ahí desarrollan. Además, el propio material está condicionando la actuación de todas las personas implicadas, especialmente la de los niños y la del educador.

4.1. EL MOBILIARIO

Como criterios generales, relativos al mobiliario de uso de los niños de esta etapa, conviene recordar los siguientes:

– El mobiliario debe ser cálido y confortable, a la vez de funcional, adecuado en su tamaño, ligero, seguro e higiénico.

– Debe permitir, flexiblemente, su utilización diversa, según las diferentes necesidades de la vida de un grupo. No es aconsejable una excesiva especialización de los elementos.

– Al ser una etapa en la que los niños necesitan mucho movimiento, conviene adquirir un mobiliario que no ocupe mucho espacio, en la cantidad imprescindible, y, si es posible, con posibilidades de almacenamiento sin ocupar sitio (hamacas apilables, mesas plegables o abatibles contra la pared...).

– La disposición debe hacerse de forma que propicie su utilización autónoma y el acceso a los materiales.

– La organización y disposición del mobiliario debe responder a una concepción educativa y un análisis y adaptación continua, más que a una moda determinada.

– Al disponer los elementos de mobiliario, debe cuidarse que no se produzcan interferencias entre unas actividades y otras.

El mobiliario será flexible y funcional

Los elementos básicos a tener en cuenta son los siguientes:

– ***Alfombra***. Que ocupe una zona del aula. Puede ser una alfombra tradicional, que es cómoda y cálida pero difícil de limpiar, o bien elementos alternativos que ya se van comercializando como tapices de suelo o colchonetas amplias de diversa composición, de superficie lavable e impermeable.

– ***Espejo***. Que debe ser grande, y estar colocado desde el suelo para que los niños puedan verse desde él. Es importante que revista algunas normas de seguridad: gran espesor, estar montado sobre una plancha o lámina de madera, estar enmarcado sólidamente. Pueden colocarse dos espejos en un ángulo, lo que da lugar a interesantes experiencias ópticas. También la colocación de otros espejos, como en la zona de cambios de los bebés o en el rincón de disfraces de los mayorcitos, tendrá interesantes consecuencias para los niños.

– ***Hamacas o colchonetas.*** En la escuela infantil, a partir del aula de 1 año, en que se retiran las cunas, es necesario prever un espacio y un mobiliario adecuado para dormir la siesta. Los centros suelen optar entre colchonetas individuales que, una vez finalizada la siesta, guardan

superpuestas una sobre otra en un armario con esas dimensiones, o hamacas con estructura metálica y loneta, que se guardan unas sobre otras apilándose. En otros casos pueden diseñarse unas camitas que se pliegan contra la pared.

El mobliario será cálido y confortable, adecuado en su tama;o, ligero, seguro e higiénico.

– ***Estanterías.*** Deben tener estantes desde el suelo, para que los niños puedan acceder a los diversos materiales. Es mejor una forma apaisada, de manera que no tengan gran altura, y que la mayoría de los materiales se dispongan en altura inferior a un metro. Hay mucha variedad en el mercado, con cajones móviles, estanterías abiertas a dos caras, etc. Hay que pensar que estos elementos no tienen por qué estar adosados a la pared, sino que colocados perpendicularmente a la misma pueden cumplir la función de la disposición de los materiales y a la vez la de creación de diferentes zonas de actividad. También serán necesarias unas estanterías colocadas fuera del alcance de los niños, para colocar material que no conviene que sea usado autónomamente por ellos.

– ***Armarios.*** Conviene tener algún elemento que pueda cerrarse, de utilización de los educadores, y en donde pueda guardarse material más frágil como el audiovisual o algunos objetos que no se usan habitualmente.

– ***Mesas y sillas***. Las salas o aulas de Educación Infantil no deben llenarse de mesas y sillas. Hay actividades que se realizan en ellas, pero no es imprescindible que sean todos los niños los que las realizan a la vez. En todo caso, y dependiendo de la edad de los niños, del número de ellos y del espacio disponible, se elegirán unos

Los muebles permitirán diferentes posiciones

La mesa camilla contribuye a crear un clima afectivo y familiar

muebles que no sean muy voluminosos, que permitan diferentes posiciones, que tengan una superficie lavable, con patas protegidas para evitar ruidos, y, sobre todo, las sillas, que puedan ser apilables y manejables por los niños. Son útiles las mesas rectangulares de tamaño para tres niños, las trapezoidales y las semicirculares, que combinadas entre sí dan lugar a muchas posibilidades. Asimismo, se elegirán colores alegres, ya que influyen mucho en el ambiente general del aula.

En cuanto al educador, puede optarse por una mesa y una silla de tamaño adulto, con cajones para guardar cuadernos, libros, papeles, etc., situadas en una esquina o pared del aula, o bien situar una mecedora cómoda, en donde poder establecer con los niños una relación personal, y una mesa camilla o similar, a la altura del adulto, para poder escribir sobre ella. Esta segunda opción es más adecuada para grupos de niños más pequeños, pero exige establecer un lugar propio para el educador, como una cajonera, estantería o armarito, para poder colocar los objetos de uso personal.

– ***Percheros***. En la medida de lo posible, conviene situarlos fuera de las aulas, para que no ocupen sitio dentro. Más que unos simples ganchos, es mejor que presenten posibilidades de guardar objetos personales, mediante un estante superior o casilleros individualizados.

– ***Pizarra***. En esta etapa no es necesaria la colocación de una pizarra en la *cabecera* del aula, reducto de una concepción educativa muy diferente a la actual. Lo que sí conviene, sin embargo, es disponer de superficies practicables por parte de los niños, a partir de los 2 ó 3 años, por lo que estarán colocadas más bajas, y alguna superficie para que el educador pueda utilizar, siendo más conveniente que sea móvil para que pueda ser trasladada a la zona en donde sea necesaria. Hay pizarras móviles cuyas superficies (en sus dos caras) pueden ser utilizadas para escribir con tiza, con rotulador, poder proyectar imágenes o hacer funciones de mural.

– ***Expositor-biblioteca***. Se trata de pequeños muebles, colocados a ras de suelo, que permiten disponer los libros de imágenes de forma que se vean por delante, no por el canto, como es habitual con niños

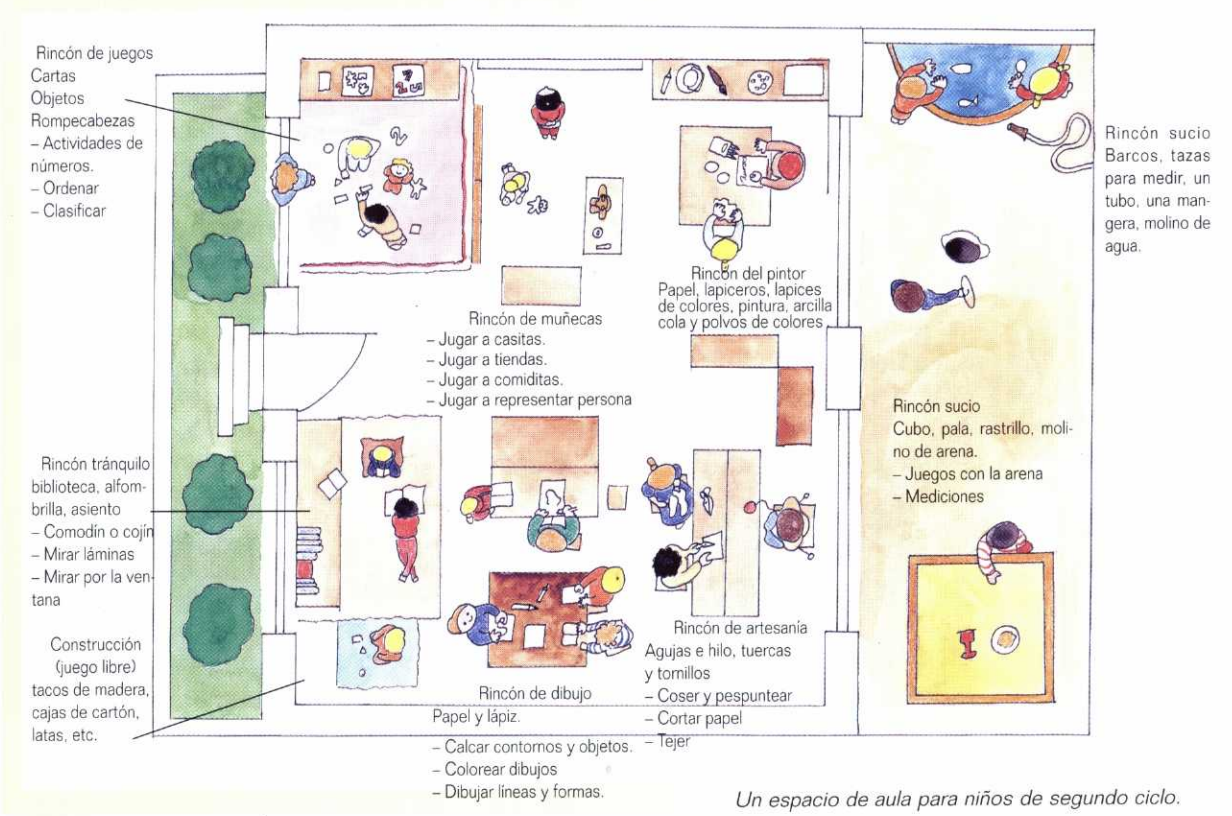
mayores. Se suele colocar en la zona tranquila del aula, cerca de la alfombra y con algunos cojines. En caso de que no haya posibilidades de tener un expositor, pueden hacerse en alguna pared o puerta de armario con unos sencillos listones que sujeten los libros y unos cordeles o cables que les impidan caerse.

– ***Cestos, baúles, contenedores.*** En las aulas de esta etapa es fundamental diseñar y adquirir elementos suficientes para almacenar el material de juego y actividad de los niños. Estos elementos deben ser móviles (mejor con ruedas), poco pesados (como el mimbre), seguros (sin aristas, sin que se puedan pillar los dedos con la tapa) y permitir el uso autónomo por parte de los niños.

– ***Caballetes.*** En el caso de niños y niñas del segundo ciclo es interesante organizar una zona de actividad plástica, cerca de un punto de agua. Para esta zona, es interesante colocar dos o tres caballetes, que invitan al niño a pintar, cerca de los materiales para ello.

Ejercicio

10. Elabora un cuadro con los principales elementos del mobiliario y sus características.



Un espacio de aula para niños de segundo ciclo.

Ejercicio 11. Observa el mobiliario de este espacio y anota sus características.

4.2. EL MATERIAL DIDÁCTICO

Este apartado se refiere al amplio campo de los objetos que se ponen a disposición de los niños en la escuela infantil. En nuestro entorno, se utiliza con frecuencia la acepción *material didáctico* para designar a aquellos materiales diseñados y fabricados con finalidad educativa para conseguir algunos objetivos específicos. Aquí se utilizará esta palabra con un criterio más amplio, ya que en esta etapa educativa, muchos objetos, no creados o diseñados con finalidad didáctica, son de enorme utilidad para ayudar al niño en su proceso de desarrollo.

En sus juegos, los niños y niñas manipulan los objetos, exploran sus características y funciones y, otras veces, los utilizan de forma original para representar realidades que no se derivan de los objetos mismos, sino que son fruto de su imaginación y creación. El material constituye un instrumento de primer orden en esta etapa, pues determina, en gran medida, la actividad de los niños, sus juegos y sus aprendizajes.

Para proceder a una descripción de los materiales más adecuados es fácil encontrar diversas clasificaciones según las características del material. Así, se puede hablar de materiales continuos (los que no pueden subdividirse en unidades, presentando masas manipulables, como agua, arena, barro...) o discontinuos (se pueden contar, se subdividen en unidades con facilidad).

Se utiliza así mismo la descripción de materiales *estructurados*, si su estructura interna está muy definida en su forma, en su utilización (como las construcciones, puzzles, etc...) o bien materiales *no estructurados*, cuya utilización puede ser muy polivalente, ya que apenas están definidos (telas, trozos de madera, bolitas de poliuretano...).

En el Módulo de Metodología del Juego encontrarás clasificaciones ya estandarizadas de juguetes, que se utilizan universalmente.

Aquí van a describirse los materiales atendiendo a sus posibilidades psicopedagógicas. No se trata, por supuesto, de una clasificación rígida, ya que la polivalencia que caracteriza los materiales idóneos para esta etapa hace que haya una interrelación evidente en las funciones que pueden cumplir los diversos materiales. Estos apartados que a continuación se citan, tan sólo deben existir en la mente del adulto, ya que el niño juega y usa los materiales desde la globalidad, desarrollando todas sus capacidades.

Material para el desarrollo motórico y sensorial

Desde los primeros meses de su vida, la actividad principal del niño se basa en su cuerpo. Mediante el movimiento y la percepción comienza a descubrir los objetos, la manipulación es su principal forma de conocer. El niño necesita objetos que pueda coger, chupar, arrastrar, golpear, abrir o cerrar, llenar o vaciar. A medida que crece, esta necesidad de movimiento va a precisar de estructuras materiales como rampas, escaleras, barras fijadas a la pared, cajones para empujar, guardar, arrastrar o esconderse, túneles, alfombras, almohadones, elementos de gomaespuma... Es conveniente, por lo tanto, ofrecerle unos materiales, tanto en el espacio exterior, como en el interior, que satisfagan esta necesidad específica.

Elementos móviles como andadores, triciclos, patinetes, y los tradicionales aros, globos, pelotas, cuerdas, gomas, cintas de colores, constituirán la base de ricas experiencias motrices.

Para el desarrollo sensorial, conseguiremos objetos de diferentes características y texturas (metal, madera, plástico, goma, telas diferentes, materiales continuos y discontinuos, objetos de diferente peso, color, textura, tamaño, olor, temperatura...).

Es muy útil la recogida de materiales de desecho, objetos de la vida cotidiana, para obtener estos elementos.

En este grupo, incluiremos también todo el material relacionado con las rutinas de la vida cotidiana y el aprendizaje de hábitos, como cubiertos, platos, vasos, servilletas... en la comida; esponja, cepillo, toalla, papel higiénico, jabón... en el aseo; o su propia ropa al desvestirse o vestirse, o las colchonetas al echarse la siesta. Estos materiales son de enorme importancia, especialmente en el primer ciclo, por lo que conviene sean bien seleccionados, de manera que favorezcan su utilización autónoma y no conlleven riesgos para los niños.

Materiales de manipulación, observación y experimentación

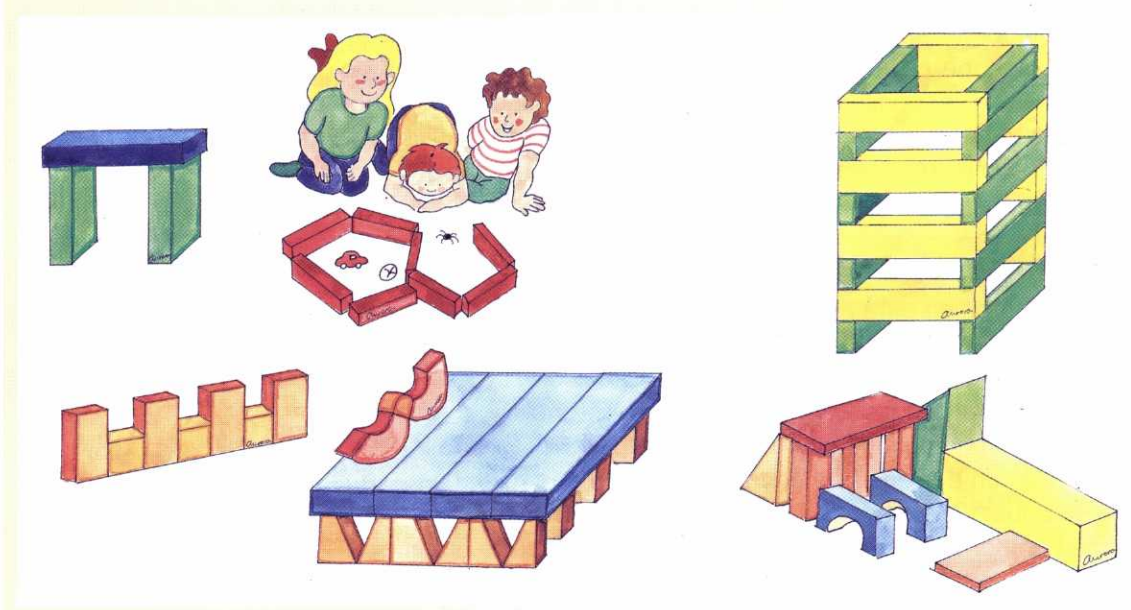
Son importantes en esta etapa los juegos con *agua*. Se trata de un material continuo de gran interés. En las zonas donde el clima lo permite, estos juegos pueden ser realizados en el espacio exterior. En caso contrario, se situarán en los espacios comunes interiores, o bien en un rincón del aula. Hay muchas posibilidades de hacerlo. Desde la más sencilla, poniendo un barreño con agua sobre una mesa baja, hasta tener una mesa de agua. Lo esencial es que puedan jugar a la vez unos tres ó cuatro niños al menos, y que sea suficientemente cómodo hacerlo.

Igualmente los juegos con *arena*, en el patio o jardín, o en algún arenero interior, son enormemente interesantes en este ciclo. Con el agua y la arena, los niños experimentan e investigan características de estos

materiales y de los objetos con los que juegan, aprenden sobre conceptos de cantidad, volumen, peso, temperatura... utilizan las propiedades de flotación, resistencia, disolución de las sustancias, realizan actividades de mezclar, remover, llenar y vaciar, cavar, modelar, colar, amontonar... Se pueden introducir materiales diferentes como nieve en invierno, bolitas de poliuretano, arroz o harina, cantos rodados, o añadir barro, espuma o colorantes en el agua.

Es conveniente que los niños estén protegidos con delantales de plástico, y el suelo también, si es en el interior. Hay algunos objetos que pueden utilizarse con el agua y la arena, enriqueciendo las posibilidades de estos elementos, como por ejemplo, diferentes vehículos, recipientes, botellas de diferentes tamaños, tapones, tubos de plástico, coladores y embudos, cucharas de diferente tipo, objetos naturales como semillas, hojas, huesos, conchas, piedras... y objetos cotidianos como corchos, papel, pajas...

Otro tipo de material manipulativo de gran interés en esta etapa lo constituyen los *materiales de construcción*. Éstos implican diferentes niveles de complejidad. Desde los niños más pequeños, que apilan, amontonan o hacen líneas con ellos, hasta los mayores que proyectan en común obras de gran complejidad, hay una serie de pasos intermedios que son los que tienen lugar a lo largo de la etapa de educación infantil.



Los bloques de madera permiten los más variados aprendizajes

En general, las construcciones fascinan a los niños, y existen en el mercado abundantes materiales con diferentes características: bloques de madera, bloques de gomaespuma, piezas de plástico grandes tipo ladrillos, fichas encajables pequeñas en plástico (tipo Lego). Con las construcciones, los niños y niñas desarrollan sus habilidades motrices, sus estructuras espaciales, empiezan a utilizar los conceptos de grande, pequeño, alto, bajo, las formas geométricas, similitudes y diferencias, etc. y van adquiriendo las nociones de equilibrio, simetría, resistencia...Son también unos buenos materiales para los juegos de simulación.

Es interesante establecer en las clases, desde los dos años, una zona delimitada para las actividades constructivas.

Otro tipo de materiales a tener en cuenta en este apartado es el de los materiales *naturales*. Especial interés tienen para los niños los seres vivos. Los animales y plantas, su vida, su cuidado, su reproducción. Es importante ofrecer un medio adecuado para que estas observaciones puedan realizarse. Se pueden disponer botes, cajas, cajón-terrario, alguna jaula y pecera. Estas actividades serán un complemento de las observaciones realizadas *in situ*. En casi todos los centros es posible el cuidado de las plantas. Árboles, arbustos, plantas en macetas y flores, están al alcance de todos.

Una actividad que permite al niño ver las transformaciones de la materia es la *cocina*. Con estos materiales el niño manipula la materia, la bate, mezcla, amasa, aprendiendo a utilizar sus manos, y, a la vez, mide, compara, establece relaciones, añade líquidos o sólidos, aclarando o espesando, separa, discrimina, ordena los productos y los valora utilizando sus sentidos. Aparte de la materia prima necesaria (harina, huevos, agua, leche, frutos secos, frutas...), son convenientes los siguientes materiales: recipientes y cubiertos variados, rodillo, colador, embudo, jarras, batidora manual, tijeras, exprimidor, platos y fuentes, bolsas de plástico...

Otros materiales que forman parte de este apartado de *experimentación*, especialmente para el segundo ciclo, son las balanzas, espejos, prismas, lupas, caleidoscopios, cuerdas, imanes y objetos de hierro, linterna, velas, termómetro, gomas elásticas, cinta métrica, etc.

Materiales que desarrollan el pensamiento lógico

Permiten actividades de comparar, asociar, ordenar, clasificar, seriar, contar, medir... En esta etapa, todos los objetos y personas son objeto de actividades mentales que contribuyen al desarrollo intelectual del niño. Existen, sin embargo, unos materiales cuya función más específica es el desarrollo lógico-matemático, teniendo en cuenta que en estas edades, este conocimiento se basa en el conocimiento del cuerpo, de los objetos y del espacio, y de las relaciones que se establecen entre sí.

El niño o la niña, de forma natural y espontánea, comienza a agrupar, a emparejar, a clasificar a través del juego. Utiliza para ello todos los materiales a su alcance, objetos de diverso origen, juguetes, ropa, comida, otros niños, etc. La escuela o la propia familia puede ofrecerle, a su vez, cajas, palos, telas, carretes de hilo... También pueden elaborarse cajas o bolsas con objetos de diversos colores, de diferentes tamaños, peso, textura, olor... para que sean objeto de clasificación.

Para ordenar, pondremos a disposición del niño objetos que vayan disminuyendo en tamaño, en tono de color, en peso... como bolas de ensartar, cajas que entran unas en otras, tazas, vasos, medidas de capacidad... Para seriar, objetos que puedan ir alternándose con diferente forma, tamaño, color... como tapones de diferentes envases, hilos de colores...

Hay materiales comercializados idóneos para estos objetivos, como son los dominós, juegos de mesa, puzzles, bloques lógicos, regletas, ábacos, cartas de mesa, dinero, cuerpos geométricos, medidas de peso y de capacidad...

Materiales para la representación y simulación

El niño y la niña, poco a poco, van imitando situaciones de la vida del adulto, del mundo que ve, transformando esa realidad y adaptándola a su medida por medio de la simbolización. Así, va interpretando a su manera el mundo que percibe, y, mediante mecanismos de sustitución, convierte un palo en un caballo, una madera en una casa...

En la escuela debe haber un lugar para el juego simbólico y el juego dramático. Los materiales que pondremos a su disposición serán éstos:

– Materiales no estructurados, recogidos en salidas o en las casas, como botones, maderas, corchos, telas, bolsas, palos, piñas, cuerdas...

– Materiales proporcionados por las familias como platos y vasos, cacharros de cocina, planchas fuera de uso, pinzas, rulos, maquillajes, bisutería, zapatos y ropa, bolsos, carteras, sombreros, peine o cepillo...

– Materiales que se adquieren en el comercio como cocinitas, garajes, mercados, casas de muñecas, muñecos articulados, animales de plástico, maletines de oficios, teléfonos, máquina de fotos, etc.

El rincón de los disfraces tendrá un separador para guardar la necesaria independencia del resto del aula, los elementos pueden ser colocados en perchas, o en un baúl o cesto, y habrá un espejo para que los niños puedan verse.

Especial importancia tiene el guiñol o teatro de títeres, de fácil elaboración propia con una gran caja, o tela decorada que se pueda colgar. Conviene que los títeres no presenten imágenes muy estereotipadas, son mejores los elaborados en la escuela con guantes, botes, bolas de corcho, medias...

Materiales para el desarrollo de la expresión oral

El lenguaje es una de las adquisiciones básicas que realiza el niño en esta etapa y que va a fundamentar todo su desarrollo posterior.

Al ser tan amplio el campo del lenguaje, que se da en todos los espacios de la escuela, con todos sus materiales, y en todos sus momentos, es difícil distinguir y catalogar estos materiales como los específicos del lenguaje. Todos los materiales hasta ahora citados, tienen también una función con respecto al lenguaje y comunicación, pero ahora se analizan otros cuya incidencia en el lenguaje oral es esencial.

Las colecciones de imágenes pueden ser de tipo comercial o bien elaboradas por el propio centro, con fotos de revistas, postales, calendarios, fotos. Conviene que presenten un formato resistente, bien plastificados o en el interior de fundas de plástico, o carpetas con fundas de plástico, álbumes de fotos con hojas adhesivas, etc. Pueden ser utilizadas de forma colectiva en conversaciones grupales, o situadas en una zona tranquila del aula al alcance de los niños. El educador podrá proponer actividades con las imágenes, como hacer historias, buscar imágenes de uno u otro tipo, enriquecer el vocabulario, etc...

Otro material interesante lo constituyen las *láminas murales*. Normalmente se adquieren en el mercado editorial. Es importante hacer una buena selección, valorando las posibilidades didácticas y las cualidades estéticas. Hay que cuidar las imágenes que se les ofrecen a los niños y niñas, ya que transmiten una serie de mensajes, de forma subliminal, es decir que el niño los recibe sin ser consciente de ello. Por ejemplo, algunas presentan un modelo de la mujer estereotipado (sólo aparecen mujeres haciendo labores domésticas o en trabajos poco valorados socialmente), o sobrevaloran el mundo urbano frente al rural, o tal vez ofrecen imágenes del *niño o niña ideal* sin que aparezca la diversidad que ofrece la realidad. Estos detalles, además de la calidad de los dibujos y de la adecuación de los temas al interés del educador, son elementos a tener en cuenta en la selección.

Es enormemente útil para el trabajo de lenguaje en esta etapa la utilización de una *grabadora*. Las actividades que se pueden realizar con ella pueden resumirse básicamente en dos: hablar y escuchar. Con respecto a la primera, el educador pueden proponer grabar a un niño o a varios, contando un cuento, cantando, haciendo juegos de palabras, juegos de pronunciación, de entonación, diálogos, obras de guiñol, efectos espe-

ciales para guiñol o teatro, preguntas para una entrevista, etc. Son actividades muy satisfactorias para los niños, pues les encanta escucharse después. Es un buen material para el educador en su papel de observador, como registro de lenguaje de los niños y niñas.

Pero además de registrarse, la grabadora es muy útil para ejercitarse a *escuchar*. El niño, de forma autónoma, se acerca a la zona tranquila y conecta la grabadora seleccionando algún cuento o historia previamente grabados, bien por una casa comercial, bien por el educador que se ha registrado cuando contaba un cuento. Para no interferir con los demás, es útil que el aparato tenga auriculares. La grabadora tiene también una importancia decisiva en el mundo de la música (tanto audiciones como grabaciones).

Por último, dentro de este apartado específico de lenguaje oral, citaremos los *libros de imágenes y de literatura infantil*. Se suele destinar un lugar en las aulas, o, al menos, en la escuela, en donde los niños pueden ver y *leer* cuentos, ya sean comprados o confeccionados en la escuela. Conviene que el lugar sea tranquilo, atractivo y cómodo, ya que es una actividad que requiere un cierto aislamiento y una cierta autonomía.

No debe olvidarse que el medio emite mensajes, y que una zona agradable va a incidir en el proceso de acercamiento del niño hacia la lectura. No es necesario que cada aula cuente con muchos volúmenes, ni que todos los libros estén siempre en uso. Es mejor una cuidada selección y una aparición progresiva. El educador puede ir contando los cuentos y dejándolos a disposición de los niños progresivamente.

A la hora de seleccionar los libros, conviene tener en cuenta los siguientes criterios:

– Presentación de temas variados, reales y fantásticos.

– No es necesario el texto escrito, ya que el objetivo del libro en esta edad no es el de la enseñanza de la lectura, pero tampoco es inconveniente que lo presente. Un texto rico y sugerente, explicativo o enriquecedor de la imagen, apoya al educador a la hora de contarlo.

– La imagen es el factor fundamental. Conviene cuidar la variedad de estilos en las imágenes, expresivas, estéticas, coloristas. También son interesantes las fotografías.

– La calidad y resistencia del material es también un factor importante. Son útiles los libros plastificados, pero también pueden ser de papel resistente y bien cosido, y tapas duras. Es importante tener en cuenta que los libros se usan continuamente y se deterioran con facilidad. El educador debe reforzarlos por medio de forros, grapas, recosido, pegamento... y retirarlos en el momento en que no es posible la reparación.

Es preferible disponer de un fondo de libros comunes en toda la escuela, e intercambiarlos entre unas aulas y otras, que tener muchos volúmenes en cada una de ellas.

Otra idea a considerar es la propia fabricación de libros en la escuela, con la participación de los padres y madres. Carpetas de hojas de plástico que pueden guardar fotografías de las revistas, o álbumes de fotos con escenas familiares del grupo de niños o con acontecimientos de la escuela, libros hechos con dibujos de los niños, libros de tela hechos por las familias, que planteen actividades de atar y desatar, abotonar, cerrar corchetes o cremalleras... o monografías, como la vida de un niño en imágenes, o la elaboración del pan, etc.

Materiales para la expresión plástica y musical

Estos materiales están íntimamente relacionados con los de lenguaje oral, ya que todos ellos están dirigidos a potenciar la comunicación y representación.

Los materiales plásticos, tienen, además, una peculiaridad muy específica, ya que los niños mezclan, cortan, pegan, manipulan, agujerean, doblan los materiales, observando los cambios que se producen. Su interés principal es aprender qué se puede hacer con ellos, cuáles son sus posibilidades, interesándoles más el proceso que los resultados. También cumplen un objetivo de desarrollo de la habilidad manual.

Es conveniente que en la clase haya una zona o rincón para estas actividades, cerca de un punto de agua y con suelo impermeable, o bien en la escuela un taller destinado a ello.

Debe pensarse en una eficaz organización de los instrumentos que los niños necesitan, como pinceles, tijeras, pegamento, de forma que estén disponibles y sean fácilmente recogidos al final de la actividad. También debe existir un área para el secado y exposición de las obras realizadas, bien colgadas en un *tendedero* en la clase, bien sobre estantes, corchos, o cualquier otra solución, dentro del aula o fuera de ella, que impida que acaben rotos o deteriorados.

Para adquirir una dotación suficiente para una zona o rincón de plástica, dependiendo fundamentalmente de las diferentes edades de los niños de esta etapa, conviene consultar el tema dedicado a la Expresión Plástica.

En cuanto a los instrumentos musicales, el más cercano al niño es su propio cuerpo, primer y auténtico instrumento y caja de resonancia. Se explorarán todas sus posibilidades y rápidamente el mundo del ritmo aparecerá para los niños.

Además, mediante el contacto con los objetos, irá descubriendo otros matices sonoros. La primera *orquesta* constará de botes, latas, vasos,

con diferentes elementos como piedras, conchas, arroz... La percusión es el primer descubrimiento sonoro y los primeros materiales acústicos se buscarán con esa finalidad.

Esto no impide que se introduzcan los instrumentos musicales ya elaborados, ya que éstos también ofrecen importantes posibilidades en la gama rítmica y melódica. Es conveniente que estos instrumentos tengan un uso controlado, sean usados en momentos específicos y con actividades organizadas, al ser un motivo frecuente de interferencia con otros niños que realizan otras actividades y al ser poco educativa, en muchos casos, su utilización espontánea para su propia formación musical. Conviene revisar el tema dedicado a la Educación Musical para analizar los instrumentos más adecuados.

Es necesario insistir en que la elección del material didáctico debe ir siempre precedida de un cuidadoso análisis del grupo de niños y niñas a los que va dirigido y de los objetivos educativos que se pretenden, además de tener en cuenta las características del espacio en donde va a ser utilizado.

Hay abundantes listados de materiales que se adquieren en el comercio especializado. Recomendamos consultar el documento *Guía Documental y de Recursos de los Materiales para la Reforma* (caja roja) de Educación Infantil (MEC 1992), que trata extensamente de los materiales para el primer y segundo ciclo de la etapa, analizando su incidencia con las diferentes capacidades de los niños y niñas y su relación con las tres áreas curriculares.

Recuerda

Es necesaria la reflexión sobre las cualidades de los materiales que ponemos a disposición de los niños, tanto del mobiliario como del material didáctico.

El mobiliario debe ser cálido y confortable, seguro e higiénico, no excesivamente especializado, que no ocupe mucho espacio, que el niño lo pueda desplazar.

Los principales elementos del mobiliario son: alfombra, espejo, estanterías, armarios, mesas y sillas, percheros, pizarra, expositor, contenedores y caballetes.

Podemos agrupar los materiales didácticos según los aspectos que potencian:

– Desarrollo motórico y sensorial.

- Manipulación, observación y experimentación.
- El pensamiento lógico.
- La representación y la simulación.
- La expresión oral.
- La expresión plástica y musical.

Ejercicio

12. Mediante un esquema de llaves, sintetiza las ideas principales de cada tipo de material didáctico, según se han expuesto. Así conseguirás retenerlas.

5 Adquisición, disposición y uso de los materiales

Una vez descritos los diferentes materiales adecuados a los niños y niñas de Educación Infantil, vamos a plantearnos tres preguntas:

1. ¿Dónde adquirir estos materiales?
2. ¿Cómo colocarlos en el espacio?
3. ¿Cómo conseguir un adecuado uso y conservación de los mismos?

Intentaremos dar respuesta a estas cuestiones.

5.1. LA ADQUISICIÓN DE LOS MATERIALES

Gran parte de los materiales necesarios con los niños más pequeños, no necesariamente han de ser comprados en el comercio. Pueden conseguirse algunos *materiales* de gran utilidad, desde el punto de vista educativo, tan sólo con la colaboración de la familia o de la comunidad cercana al centro, o incluso con nuestra propia iniciativa.

Por ejemplo, los materiales de desecho de uso doméstico, como cajas, envases, papeles, botes, tubos de cartón, restos de telas y lanas, botones, carretes de hilo vacíos, tapones, corchos...

Otros, pueden ser recogidos de clínicas (cajas y envases, tubos de plásticos, jeringas, carretes de esparadrapo...) tiendas de alimentación (legumbres, cajas, sacos, cajas de madera...), oficinas (papeles diversos, sellos usados...), talleres (serrín, trozos de moquetas, losetas, listones de madres, cables, cuerdas...).

Como puede verse, hay infinidad de objetos que ofrecen interesantes experiencias sensoriales y manipulativas. Además de poder utilizarse como *cesto de los tesoros (ver Módulo de Metodología del Juego)*, también puede elaborarse con ellos infinidad de elementos como móviles visuales para colgar de la cuna, o auditivos para niños que gatean, arrastres, o ser usados para jugar con la arena y el agua, como elementos de construcción, como materiales para la producción plástica *(esculturas o collages)*, para construir juegos individuales o de grupo, etc.

Interesa resaltar que los materiales de desecho que se pongan a disposición de los niños y niñas, especialmente de los pequeños, deben ofrecer unas mínimas condiciones de seguridad: que no se puedan tragar, que no tengan deteriorada su superficie de modo que no puedan producir cortes o infecciones, que se conserven limpios, etc.

Pero hemos visto, también, que hay una serie de materiales que necesariamente han de ser comprados. En estos tiempos, el comercio de

mobiliario infantil, objetos para uso infantil, juguetes, material de puericultura, etc. ha crecido enormemente, existiendo una importante oferta en el mercado, y siendo necesario aprender a seleccionar y valorar el material existente. Hay algunos criterios que deben utilizarse para la selección de material:

– Ser seguro, sin peligro, como toxicidad, aristas cortantes o pérdida de piezas.
– Ser resistente y duradero.
– Permitir un sencillo manejo y una utilización autónoma por parte del niño.
– Estar adecuado a la edad correspondiente.
– Ser polivalente, permitiendo diversos usos.
– Cubrir objetivos educativos.
– Ser atractivo para los niños.
– Combinar adecuadamente precio-calidad.
– Ofrecer posibilidades de reparación.

En este sentido, a veces, comprar cosas baratas tiene unas consecuencias opuestas ya que, a la larga, salen caras. Son habituales los casos en los que, por ejemplo, algunos juegos de construcción no sirven, ya que las piezas no encajan, o se sueltan en seguida; elementos de juego simbólico, como cubiertos de cocina, que cuando se usan, se doblan; muñecos que es imposible lavar, por lo que cuando están sucios, hay que desechar; teatritos de guiñol que apenas se sostienen solos y se caen al menor roce. Y así podrían citarse múltiples ejemplos. Es necesario ser conscientes de que *no todos los materiales comercializados son adecuados para los niños.*

El educador debe valorar los recursos económicos de los que dispone y hacer una planificación a medio plazo. Es mejor adquirir un buen material, poco a poco, cada año algún nuevo elemento, pero tener la seguridad de que es resistente y cumple los criterios anteriormente descritos. No hay que olvidar que la tarea de los niños es la de manipular y experimentar con los objetos, por lo que su uso es intenso.

Como recomendaciones prácticas sobre la adquisición de materiales podríamos sugerir:

1. Ir a tiendas, almacenes o distribuidores especializados en pedagogía infantil. Si no se conocen, preguntar en el Centro de Profesores más cercano, en Movimientos de Renovación Pedagógica, en alguna ludoteca, o en una tienda especializada en otra provincia, a fin de conseguir las direcciones más idóneas.

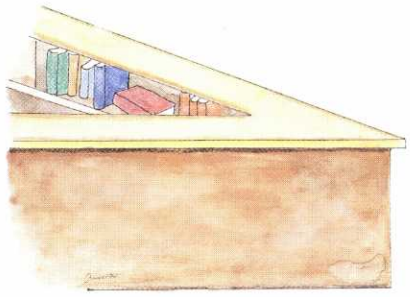
2. Asistir a ferias, exposiciones, conferencias, que se suelen realizar periódicamente, sobre material didáctico. La más famosa es Interdidac, que se suele celebrar un año en Madrid y el siguiente en Barcelona. Es

una buena ocasión para recoger información y estar al día, ya que es un mercado con constantes innovaciones.

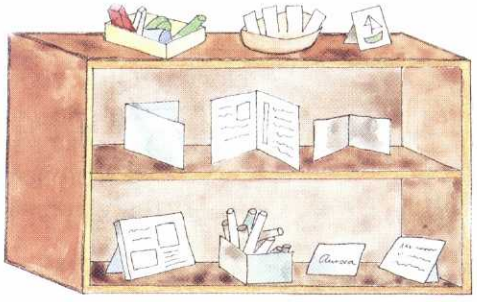
3. Si no se conoce un material, o no se ha experimentado, no comprar varias unidades, sino sólo una, a fin de poder verlo en uso y valorar su adecuación. También es útil visitar lugares en donde este material se utiliza, otro centro o lugar de juego, para ver *in situ* sus resultados.

4. No dejarse influir por la publicidad o las modas. El mercado del juguete utiliza habitualmente técnicas de difusión y venta que no siempre van acompañadas con la buena calidad.

5. Conocer las diferentes posibilidades sobre el mismo material, las diferentes casas que lo fabrican. Esto es posible si se solicitan diferentes catálogos, se comparan los productos y se escoge el más adecuado.



Libros situados en el rincón de librería solo los ven desde el interior



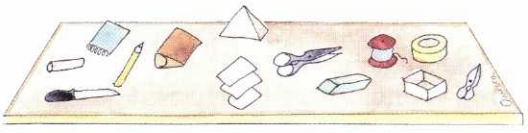
Unos cuantos libros pueden estar expuestos de forma atractiva

5.2. LA DISPOSICIÓN DE LOS MATERIALES

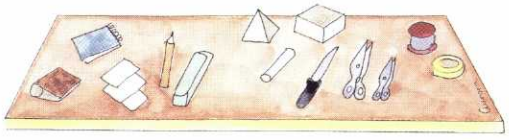
La organización de los materiales requiere de algunas técnicas que es preciso conocer. Loughlin y Suina *(El espacio de aprendizaje)* aportan las siguientes ideas:

Accesibilidad y visibilidad

Es necesario que los materiales estén a la vista y al alcance de los niños en su mayoría, salvo los que son peligrosos o frágiles los materiales, bien expuestos, pueden sugerir actividades y recordar a los niños que pueden iniciar o repetir alguna acción concreta. Son continuas invitaciones que ponen a los niños en disposición de aprender. De esta manera, los niños identifican, localizan, toman, transportan, usan y colocan nuevamente el material en su



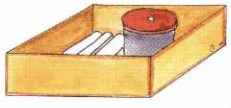
Objetos esparcidos por todo el estante



Al agruparlos y separarlos adquieren mayor significación

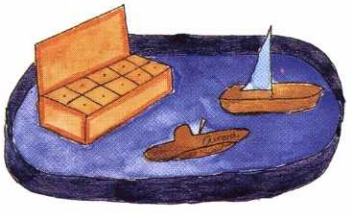
lugar, de forma autónoma. Ésta es una forma de potenciar la autonomía de los niños y la organización del grupo.

Algunos materiales serán expuestos en su totalidad, otros basta con que se vea una parte de él.

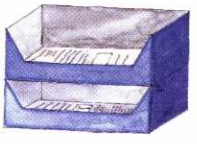


Las Cajas lisas realzan los materiales. Las decoradas los camuflan

Los juegos aparencen así en envases comerciales



Sacados de sus cajas y convenientemente expuestos en diferentes contenedores, mejoran su utilización



Los materiales apilados se esconden. Separados quedan a la vista

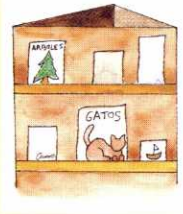
¿Cómo hacer visible el material? Lo primero es abrir las cajas. Las tapas pueden ser aprovechadas como bandejas de otros materiales, o simplemente guardadas para su recogida al final del curso o en las vacaciones. Otra sugerencia es conseguir contenedores transparentes, como botes de plástico o cristal, o hacer en las cajas unas *ventanas* para que pueda ser visto el contenido. Además, es indispensable bajar los materiales a la altura de los niños, utilizando el suelo, estantes y mesas bajas, cajones con ruedas, etc.

Libros o discos colocados de lado, solo muestran la información

Para que los materiales vuelvan a su sitio, conviene que quede constancia del lugar que ocupaban previamente, por medio de etiquetas, un dibujo sobre el estante con la forma de la caja y su contenidos, u otros códigos fácilmente identificables por los niños.

Clasificación y etiquetaje

Para favorecer el uso de los materiales y la autonomía de los niños, es indispensable que éste se presente ordenado según criterios que todo el grupo acepta y conoce, debidamente etiquetado y diferenciado ante todos los miembros del grupo.



Se puenden colocar mejor mejor mostrando sus

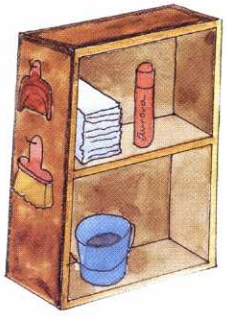
Pueden diferenciarse los materiales según su utilidad, por ejemplo, materiales para pintar, para construir, para la limpieza... Así, los materiales en un estante, por ejemplo, mostrarán por delante en la caja, y además en el propio estante, una etiqueta con el símbolo correspondiente, o la foto, o el dibujo del material.

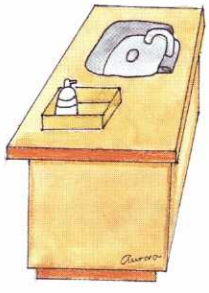
Una correcta clasificación y etiquetaje de los materiales, favorece los hábitos de orden de los mismos, promoviendo ejercicios constantes de clasificación. El uso del material es un elemento educativo básico, y debe entrar a formar parte de la vida del grupo de niños, disponiendo de un espacio y un tiempo adecuado para su orden.

Distribución descentralizada

De una forma general, puede distribuirse el material de forma centralizada o descentralizada. La primera supone que el material se coloca en dos o tres núcleos (el armario, una estantería y una gran mesa, por ejemplo), y los niños deben acceder a los materiales, produciéndose en muchos casos aglomeraciones. La descentralización de los materiales es una estrategia en manos del educador para mejorar el funcionamiento del grupo.

Aglomeraciones a la hora de recoger y limpiar





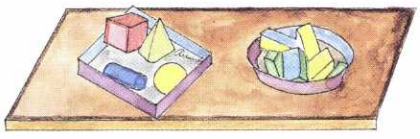
Los instrumentos de limpieza se descentralizan y son accesibles a todos

Los materiales se distribuyen en el espacio y se acercan a las áreas de actividad. Por ejemplo, en lugar de una sola caja de tijeras, se ponen tres listones en la pared en tres zonas distintas, con las tijeras colgadas. Lo esencial es que cada área, zona o rincón, tenga todo lo necesario para desarrollar las actividades, y, si tienen que compartir algún material, que sea con las zonas cercanas.

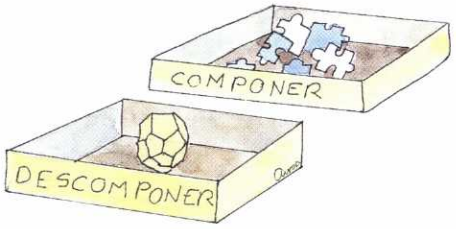
La organización de los materiales está íntimamente ligada a la distribución general del espacio y a la forma de trabajo que se da en el aula. Es difícil determinar lo más conveniente. Cada educador o educadora debe analizar su actual organización, observar durante un tiempo la *circu-*

Estantes, cajas, contenedores, están abiertos y accesibles a todo.

lación que se da en la clase, los problemas que se plantean con respecto al material, y buscar la solución más adecuada a cada circunstancia, de forma que se permita una mayor autonomía de los niños y un mínimo de interferencias. Para ello, es de utilidad la observación externa, realizada por otro compañero, y un análisis conjunto de todo el equipo docente.



La exposición conjunta de todas las partes de un objeto facilita su uso e identificación

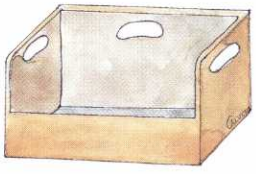


Es más fácil recordar su lugar cuando los materiales están agrupados y las bandejas son difernetes

5.3. USO Y CONSERVACIÓN DE LOS MATERIALES

El educador tiene que conseguir establecer con el grupo de niños mecanismos que ayuden a disminuir el deterioro de los materiales que se ponen en uso. Éste debe ser un tema constante de reflexión del educador y de los niños, en la medida de sus posibilidades. Aquí se apuntan algunas sugerencias:

Bandeja útil para el adulto pero difícil para el niño



Caja para guardar material que al mismo tiempo sirve para trasladarlo

– No sacar todo el material de una vez, a principio de curso o de la actividad. Es preferible irlos exponiendo progresivamente, con una descripción por parte de la educadora de sus características, de sus posibilidades, de sus exigencias de uso y conservación.

– Establecer, con la participación de los niños, unas normas de uso del material común. Éstas pueden ser recordadas por medio de carteles o tarjetas. Las normas se revisarán periódicamente, en el tiempo de conversación del grupo, al inicio o al fin de la actividad.

– Revisar el material a menudo, contarlo, ver si falta algo o está deteriorado. El educador puede solicitar ayuda a los niños.

– Retirar el material deteriorado. Es deprimente ver muñecos sin brazos, puzzles incompletos, tazas sin asas, mitades de tijeras, coches sin ruedas, libros a los que les fal-

tan hojas, etc. Visto el deterioro, se verá la posibilidad de arreglarlo o desecharlo definitivamente. Es importante que el grupo sea consciente del nivel de deterioro de los materiales que usa, sólo conociéndolo pueden establecerse medidas para su disminución.

– Prever en el horario de las distintas actividades un tiempo para la distribución de los materiales y para su recogida. El tiempo de recogida es enormemente productivo. Los niños realizan interesantes actividades cuando recogen, de clasificación, de ordenación, manipulativas, espaciales... Por lo cual debe incluirse un tiempo diario para ello, para poderlo realizar con calma. Pero también tiempo para que el grupo hable sobre la organización del material, establezca las reglas oportunas, para que el educador exponga los materiales nuevos y un tiempo también para poder reparar los que están deteriorados, para poder solicitar la colaboración de los padres...

Recuerda

La adquisición de materiales puede realizarse recuperando objetos que existen en el entorno o adquiriéndolos en el comercio.

Los materiales de desecho pueden encontrarse en la naturaleza o ser manufacturados de materiales naturales, de madera, metálicos, goma, piel, papel, etc. Ofrecen experiencias sensoriales y manipulativas, pero deben tener condiciones de seguridad.

Los materiales comercializados deben ser seguros, resistentes, polivalentes, permitir un uso autónomo, presentar una aceptable relación precio-calidad y poderse reparar.

Se recomienda ir a tiendas especializadas y asistir a ferias de material didáctico para estar bien informados y conocer toda la oferta existente, sin dejarse influir por la publicidad del momento.

La disposición de los materiales debe atenerse a estos tres principios: accesibilidad y visibilidad para los niños, clasificación y etiquetaje y distribución descentralizada.

Es necesario establecer algunas normas de uso y conservación de los materiales y reservar un tiempo para ello en la planificación de las actividades.

Ejercicio

13. Resume las ideas principales sobre la disposición de los materiales:

– Accesibilidad y visibilidad.
– Clasificación y etiquetaje.
– Distribución descentralizada.

6 El espacio y los materiales en otros ámbitos

El educador también puede incidir en otros ámbitos, en los que todos los niños y niñas se desenvuelven, cuya incidencia es enorme en su desarrollo. Nos referiremos en este apartado al ámbito familiar y al ámbito urbano, por su importancia.

6.1. EL ÁMBITO FAMILIAR

La mayoría de los criterios que se han utilizado a lo largo de la Unidad de Trabajo son aplicables al ámbito familiar, como cuando hemos hablado de un espacio sano y seguro, estético, funcional. También al hablar del mobiliario hemos visto la necesidad de que éste facilite la autonomía de los niños, que su disposición evite interferencias, que puedan colocar sus objetos personales...

La familia es un grupo heterogéneo de personas de diferentes edades, sexo, intereses... El espacio disponible debe dar respuesta a múltiples variables.

¿Qué necesidades espaciales y materiales tiene un niño o niña en su casa?

El ambiente creado debe posibilitarle la convivencia y la comunicación con los demás, habrá zonas de encuentro con sus padres, con sus hermanos. Pero, al mismo tiempo, debe reservarse una cierta independencia, un lugar específico en el que pueda realizar sus juegos, en el que pueda adquirir hábitos de organización y de autonomía personal, en donde colocar sus objetos personales, en donde pueda seguir su ritmo de actividad y descanso.

La zona infantil, para uno o varios niños, que normalmente se traduce en una o dos habitaciones, será funcional, alegre, tendrá un suelo sobre el que se pueda estar cómodamente, y contendrá sus juguetes y objetos. Es importante que los niños no *inunden* toda la casa, ya que los adultos tienen sus necesidades, es mejor delimitar las diversas zonas e intentar mantener algunas normas de uso del espacio común.

En cuanto a los juguetes, conviene reflexionar acerca de la superabundancia que suele existir en las casas. Está ya bastante demostrada la relación inversa que se da: a mayor cantidad de juguetes, los niños juegan menos. Un cuarto, armario o estantería abarrotado de juguetes, da como resultado un desconcierto que inhibe la iniciativa del niño. Es recomendable, en primer lugar, no adquirir demasiados juguetes. Además,

guardar algunos fuera del uso directo de los niños y sacarlos ocasionalmente, o una vez retirados los otros. Por último, recordar las sugerencias hechas en el apartado dedicado a la adquisición, disposición y uso de los materiales, muy útiles en el ámbito familiar.

Ejercicio

14. Elabora un esquema con las sugerencias que se ofrecen en el apartado 5 de esta Unidad que puedan aplicarse al ambito familiar.

Mención aparte merecen las residencias infantiles, internados e instituciones diversas, que sustituyen al ambiente familiar para niños que requieren protección social. Estas instituciones tienen que suplir el ambiente familiar, y, por lo tanto, es de singular importancia que se diseñen unos espacios pequeños, personalizados, cálidos, más parecidos a un hogar que a una institución de otro tipo, que permitan una relación individualizada y en donde el juego y las rutinas de la vida cotidiana se conviertan en el contenido de trabajo entre el educador y los niños. En resumen, un lugar agradable para vivir y donde el niño se sienta seguro y protegido.

6.2. EL ÁMBITO URBANO

Los niños y niñas pasan una parte importante de su vida fuera de su casa y de la escuela. De pequeños les llevan sus padres a pasear, a la compra, al médico, de visita, etc. Al desplazarse autónomamente, ya corretean por las aceras, los patios, los parques... Cuando los adultos tenemos a nuestro lado un niño pequeño por primera vez es cuando nos damos cuenta de la cantidad de barreras (aceras con escalones altísimos, agujeros, vías de circulación sin pasos adecuados y sin protección,...) y de problemas higiénicos (basura, cristales en el suelo, cacas de animales, cascotes de obra), sin contar con los que se derivan de la contaminación (aire, ruidos...) que nos invade.

Las ciudades y los pueblos no siempre están hechos a la medida del ser humano, pero *¡cuánto menos a la medida del niño!*

Plantear este problema aquí puede parecer inútil. Sin embargo, es necesario ser conscientes de que el entorno no favorece el desarrollo infantil para, así, intentar dar soluciones que estén a nuestro alcance. Tanto en los locales comerciales como en los servicios públicos, apenas hay en nuestro país un sitio para los niños. En un autobús es casi imposible subir con un cochecito; en una estación es inútil buscar una instalación para poder cambiar a un bebé; en los ambulatorios, aunque a veces esperemos largos períodos de tiempo, no hay un trozo de suelo cálido con unos juguetes para los niños, o un aparato de movimiento. Incluso los parque infantiles, los que han sido diseñados para el uso infantil, son peligrosos para ellos.

¿Qué condiciones debe cumplir un parque para los menores de cinco años?

Podemos citar las siguientes:

- Zona delimitada con claridad.
- Aparatos de movimiento adaptados a la edad.
- Foso de arena que se renueve periódicamente.
- Superficies blandas para las caídas (mejor arena).

Además, como criterios generales en los parques, no deberían faltar servicios fundamentales como aseos, un espacio para protegerse de la lluvia, fuentes para que los niños beban y cabinas telefónicas. Otras zonas en los parques son la zona deportiva, la zona de juegos para niños mayores de cinco años, el espacio para bicicletas o patines, y la zona natural con flores, arbolado, caminos, estanques, etc.

Para finalizar este apartado, diremos que la conciencia ciudadana acerca del espacio que nos rodea y de la necesaria mejora del mismo, exige dos actuaciones: la primera, intentar que las autoridades y los técnicos diseñen los elementos urbanos a la medida de los ciudadanos, y, en este caso, de los niños; la segunda, contribuir al mantenimiento de las zonas que utilizamos, no ensuciando, no deteriorando, no haciendo un uso inadecuado de las mismas.

Recuerda

Los niños, además de en el ámbito escolar, se desarrollan en el ámbito familiar y el urbano.

El ambiente creado en la vivienda familiar permitirá el encuentro y la comunicación, pero también la independencia y autonomía de cada uno.

Las residencias o internados deben ser lo más parecidos a un ambiente familiar.

El pueblo y la ciudad están llenos de barreras y peligros para los más pequeños.

Es necesario adquirir conciencia sobre las necesidades urbanas de los más pequeños y contribuir a ello, en la medida de las posibilidades de cada uno.

Ejercicio

15. Piensa en tu barrio desde el punto de vista de las oportunidades que se ofrecen para los niños y niñas más pequeños. Señala los aspectos negativos y busca tres soluciones que puedan ser viables para mejorarlo.

caso siempre debe partir, sino también otros criterios que tienen mayor relación con los niños.

De acuerdo con lo anterior, es necesario pensar en aquellos períodos que tienen una mayor significatividad para los niños, como puede ser el comienzo de curso, los días posteriores a la vuelta de unas vacaciones de larga duración, las fiestas escolares, los cumpleaños, las salidas fuera del centro, las fechas de actividades comunes a todo el centro o programa, y la preparación de las vacaciones de verano o la despedida, si procede, de algunos niños que no volverán en el año siguiente.

La correcta organización de todos estos períodos evita, posteriormente, las improvisaciones y la falta de coherencia que nunca son buenos instrumentos para los niños.

Dos momentos adquieren en el calendario especial relieve: el período de adaptación de los niños al centro y la despedida de aquellos niños que no volverán porque ingresan en la escuela primaria, es decir, los períodos de transición a la escolaridad.

Respecto al período de adaptación es necesario plantearlo con suficiente antelación. Desde mayo del curso anterior hay que iniciar los contactos con los padres para dejar bien planificado cómo será el comienzo del curso con cada uno de los niños, y el tiempo de duración que abarcará este plan especial.

Para organizar bien el período de adaptación será preciso tener en cuenta la edad de los niños. Niños que ya han pasado uno, dos o tres años en el centro, o tuvieron experiencia del programa anteriormente, no tienen por qué sufrir un período de adaptación excesivamente largo, por consiguiente, estos niños basta con que inicien su curso escolar unos días antes con un plan más relajado y se incorporen a la actividad escolar normal y a los horarios normalizados cuanto antes.

Esta situación cambia con niños nuevos. Para ellos, es necesario proyectar algo diferente, bien en grupo, bien por separado y junto a otros niños más antiguos que puedan servirle de ayuda para incorporarse, sin miedo, al centro. El plan de estancia en la escuela debe adecuarse de forma que en principio no sea toda la jornada, sino que vaya aumentando paulatinamente hasta que llegue la jornada completa. Habrá que planificar igualmente las comidas y los descansos. Generalmente, estas rutinas son las que más problemas plantean a la hora de tener dificultades de aceptación de una nueva situación.

El período de adaptación puede ser menos doloroso si, con la antelación debida, el niño ha podido visitar el centro, o pasar alguna jornada en él, jugando. También, si encuentra sus cosas y juguetes más queridos, o le acompaña algún amiguito.

Los objetos de transición que van de la familia al centro, o de éste a la familia, son buenos recursos. En todo caso, todo ello, hay que tratarlo con la familia y dejar concretado lo que va a ser y durar este período de adaptación.

De igual forma, habría que preparar la salida de aquellos niños que, por edad, no van a volver el curso siguiente. La visita a los colegios donde se prevea que van a ir, el librito preparado para la profesora siguiente con los gustos, trabajos más importantes de cada niño, las anotaciones de padres y educadores, ayudará a los niños a situarse mejor en el nuevo centro escolar.

Ejercicio

16. Resume las ideas expuestas para tener en cuenta durante el período de adaptación de los niños al centro.

Todos estos pormenores, y otros, que no vamos a desarrollar, deben ser recogidos cuidadosamente en el calendario de clase, que debería informar sobre los siguientes datos:

1. Comienzo del curso: fecha:
   Fin de curso: fecha:
   Período de adaptación: desde: hasta:
2. Períodos vacacionales oficiales:
   Fiestas oficiales:
   Fechas no lectivas:
3. Actividades comunes para todo el centro:
4. Cumpleaños de los niños del grupo.
   Día de celebración colectiva para los que cumplen años fuera de Calendario escolar.
   Otras fechas importantes:

Respecto del Calendario laboral, sería preciso recoger tanto las fiestas y permisos que se pudieran prever como las fechas de reuniones y cualquier otro incidente que afecte a la organización general del centro.

El horario

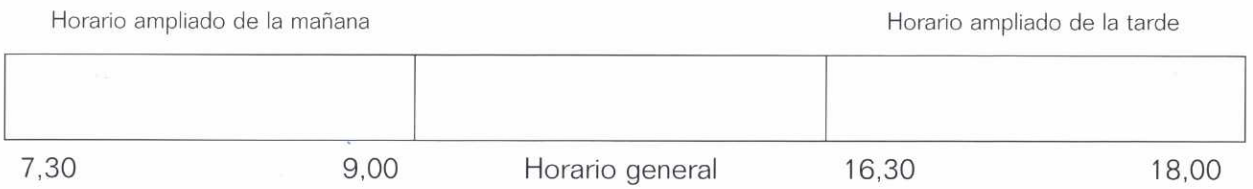
La organización de la jornada tiene también dos perspectivas: el horario de los niños y el horario laboral de los trabajadores del centro.

Es importante que no existan vacíos en la organización de ambos aspectos pues de ello depende, en gran medida, la paz y la calma del día.

El horario de los niños puede tener tres grandes tramos: *el horario ampliado de la mañana*; hay centros cuya jornada se inicia entre las siete y las siete y media de la mañana...

Otro tramo es *la entrada general de todo el colectivo de niños y de educadores,* que suele ser entre las nueve y las diez de la mañana.

Y el siguiente tramo sucede con *el horario ampliado de tarde,* que en muchos centros abarca de cuatro y media a seis o siete horas de la tarde.



Estos diferentes tramos, merecen una organización muy diferente y diversificada. El primero, es posible que acoja a muy pocos niños, pero quienes vienen, precisan de una acogida muy cálida, con suficiente ternura y calma para que los niños realicen una transición sin angustia y con la seguridad de encontrar a quien ya conocen y en el lugar que también les es ya cotidiano.

El espacio, las actividades, música, juguetes, objetos de transición, para estos momentos son muy importantes, como lo es la presencia tranquila y reposada del padre o madre que les ha acompañado, y que debe perder unos pocos minutos para que las relaciones con el educador sean tranquilas y sin llantos.

Para estos niños es necesario preparar el desayuno con toda ceremonia, como si de un día de fiesta se tratara. Todo el esmero que se tenga en estos actos será siempre insuficiente para motivar en los niños el deseo de ir a esas horas a la escuela.

El siguiente tramo es el del horario general, que afecta a todos los niños. En él habrá que cuidar la distribución del tiempo, aplicando los criterios anteriormente citados: estabilidad y flexibilidad. Estabilidad porque los niños necesitan referencias fijas, normalmente a través de las rutinas. Esto les ayuda a situarse en el tiempo (ya hemos comido?: es por la tarde...) y es un elemento fundamental en la adquisición de su autonomía personal.

Veamos algún ejemplo de organización de una jornada:

GRUPO NIÑOS 1-2 AÑOS	
9 a 9,30.	Acogida, atención a niños y padres.
9,30 a 10	Juego libre, atención individualizada, cambios si es necesario.
10 a 11	Actividades propuestas por la educadora.
11 a 11,30	Juegos de exterior.
11,30 a 12	Cambios, aseo, preparación comida.
12 a 12,45	Comida
12,45 a 13	Cambios, aseo, preparación siesta.
13 a 15	Siesta.
15 a 15,30	Recogida, cambios, aseo.
15,30 a 16	Actividades propuestas por la educadora.
16 a 16,30	Despedida, atención a padres.

Este esquema representa el horario habitual, pero hay períodos del año, como el período de adaptación, en que el horario se adapta a la circunstancia. En otros momentos, por ejemplo cuando se inicia el control de esfínteres, el tiempo asignado a esta actividad es mayor.

Analicemos los criterios que subyacen a esta organización del tiempo:

– La entrada por la mañana debe ser atendida con toda intensidad. Recibir a los niños afectuosamente, hablar con los padres, integrarlos con otros niños o actividades que se están desarrollando... Por eso conviene que la actividad inicial sea poco estructurada, más bien libre, para permitir ese contacto del educador con cada niño y familia. Además, puede ser necesario efectuar algún cambio en algún niño o cubrir alguna otra necesidad.

– La hora de la actividad ha llegado (sobre las 10). Los niños están dispuestos a seguir alguna propuesta de la educadora, que suele implicar a todo el grupo o a gran parte de él: juegos, canciones, encuentro en corro, actividad plástica o psicomotriz, etc. No son actividades largas ya que los niños no mantienen mucho tiempo su atención, por lo que el educador suele hacer varias propuestas sucesivas.

– La hora del patio, especialmente si el tiempo es bueno, la actividad en el exterior es muy atractiva. No debe haber límites rígidos en este uso del patio, lo ideal es adaptarse al tiempo atmosférico, disfrutar si se está agradablemente y si los niños mantienen el interés en las actividades que realizan. Un buen diseño del espacio exterior es esencial para sacar jugo a sus posibilidades.

– Nos preparamos para comer, nos lavamos las manos, recogemos, preparamos la clase y las mesas. Comida, tranquila, a ser posible en el aula, o en un comedor no masificado.

– La siesta, antes nos cambiamos y aseamos, preparamos las colchonetas y oscurecemos el aula. Suele durar entre hora y media y dos horas.

– A medida que los niños se van despertando se vuelven a efectuar cambios y aseo, y están dispuestos para iniciar alguna actividad. Puede ser de grupo, organizada por la educadora, o actividad libre de juego en las diferentes zonas de actividad.

– La última parte de la jornada estará dedicada a la recogida de material y atención a los padres que vienen a recoger a los niños. Como al inicio, será un momento de contacto con los padres y de despedidad afectuosa con los niños.

Con los bebés, el tiempo es todavía más flexible, más personalizado, y los períodos de actividad colectiva son más cortos. Con el grupo de 2 a 3 años, se reduce el tiempo asignado a las rutinas y aumenta el dedicado a la actividad propuesta por el educador.

El último tramo del día es el del horario ampliado de la tarde. También aquí se presentan dificultades, ya que los niños que se quedan en la escuela se sienten afectados al ver como otros compañeros se van marchando. En la medida de lo posible habría que intentar evitarlo. Con estos niños una actividad gozosa comenzada un poco antes de la salida será suficiente para embarcarlos sin que noten el paso del tiempo con tanta ansiedad.

Pero en todos los casos, la salida de los niños del centro, es necesario organizarla. Lo mismo que sucede cada mañana con el llegada de la familia a la escuela, sucede cada tarde con el tránsito de la escuela a la familia. El niño ha establecido lazos afectivos, ha llenado de actividad y encuentros su día, y cortar este ritmo, a veces no es nada fácil, ni sencillo.

Se trata pues, de organizar la salida con quienes vienen por ellos: que entren en el aula o en la sala, que vean las actividades, el trabajo del día, a sus amigos y amigas, que traigan de vez en vez alguna sorpresa para compartir... o contar, puede dar solución a muchos pequeños problemas que tienen incidencia en los niños y dejamos pasar con demasiada frecuencia.

La jornada, pues, no es igual a lo largo de todo su tiempo. Hay momentos más llenos de emoción y sentimientos que otros. Por eso es necesario considerarla desde la perspectiva de los niños. De esta forma la organización se humaniza y se llena de sentido.

Otros horarios

Aparte, pero relacionado con el horario de los niños, está el horario laboral de los adultos, especialmente de los educadores y maestros que son los más directamente relacionados con ellos.

En la organización de estos horarios habrá que tener en cuenta a los niños, la empatía que establecen con unos y con otros, y lo que necesitan que unos pueden darles y otros no tanto.

La articulación de estas necesidades con las posibilidades de los adultos hará que el centro adquiera o no la suficiente calidad.

Y todavía es preciso hablar de otros horarios: los de reuniones, visitas y diálogo con los padres, y el de preparación de las actividades y de los espacios y materiales de los niños.

Todo ello exige instrumentos sencillos de ordenación que no son difíciles de confeccionar.

Secuencia diaria (Grupos 2 años)

9,00 a 9,30 h.	*Entrada a los niños/as.* – Recepción individualizada y afectuosa, saludando al niño/a por su nombre. Comunicación con la familia o tutor sobre las posibles incidencias. Los niños/as se van incorporando al grupo y realizan juegos libres.
9,30 a 9,45 h.	*Recogida del material.* – Los niños/as recogerán con la ayuda o motivación del adulto para fomentar el orden, respeto y aprender a clasificar los juguetes.
9,45 a 10,10 h.	*Asamblea o corro.* – Nos sentamos en la colchoneta para iniciar la socialización, nos saludamos, decimos nuestro nombre y el de nuestros compañeros/as y comprobar si hay alguna ausencia (actividades de reconocimiento y relación). – Leemos o contamos algún cuento. – Cantamos canciones dramatizandolas. – Diálogo utilizando preconceptos de la Unidad Didáctica correspondiente. – Para finalizar la Asamblea repartimos la galleta (o cualquier aperitivo). Cada día lo reparte un niño/a distinto para reconocer a los demás. – Fuera de la colchoneta: Actividades de movimiento: baile, ritmo, juego...
10,10 a 10,20 h.	*Aseo e higiene.* – Cambio de pañal e iniciamos el control de esfínteres.
10,20 a 10,50 h.	*Momento de actividades específicas y juego libre. (En gran grupo o pequeño grupo).* – Juego por rincones: • Juego simbólico: casita, coches... • Puzzles • Construcciones – Murales o elaboraciones individuales.

10,50 a 11,00 h. *Recogida de material en colaboración niños/as y adultos.*
11,00 a 11,45 h. *Patio o Sala de usos múltiples.*
– Actividades libres de movimiento y de relación con otros niños/as, tobogán, carreras, al corro, juego al cubo y pala.
11,45 a 12,00 h. *Momento de higiene previo a la comida.*
– Vamos al W.C. y lavado y secado de manos.
12,00 a 12,15 h. *Nos sentamos en el comedor.*
– Nos ponemos los baberos y esperamos la comida con canciones alusivas.
12,15 a 13,00 h. *Comida.*
– Motivandoles para que prueban todos los alimentos y aumenten sus destrezas manipulativas. Actividades de lenguaje y reconocimiento.
13,00 a 13,15 h. *Higiene posterior a la comida.*
– Lavado de manos, cara W.C. y cambios.
13,15 a 14,30 h. *Siesta o descanso.*
– Con música suave y relajante y oscurecemos la sala para favorecer que concilien el sueño.
14,30 a 15,00 h. *Levantada y aseo.*
– Ponemos los zapatos desarrollando su autonomía.
– Recogemos las colchonetas.
– Higiene: control de esfínteres y peinado.
15,00 a 15,30 h. *Actividades de la tarde en pequeños grupos.*
– Libros.
– Puzzles y encajes.
– Plastilina.
– Construcciones.
15,30 a 16,00 h. *Despedida.*
– Despedida individualizada y afectiva comentando con las familias si ha habido algún incidente.

Horario para el grupo de 2 años. E.I. Rosa (Madrid)

Ejercicios

17. Analiza este horario para el grupo de 2 años y compáralo con el anteriormente expuesto. Anota tus conclusiones.

18. Una vez analizados estos horarios, intenta sacar conclusiones generales que te permitan organizar tu propio horario cuando tengas que hacerlo.

Recuerda

El tiempo es un factor primordial cuando se trata de organizar tanto un centro en general como un grupo de niños.

El tiempo determina la duración de las actividades y el ritmo de las mismas; cuando no está bien previsto da lugar a actuar de forma apresurada, sin poder acabar las actividades adecuadamente.

Los criterios principales a tener en cuenta en la organización horaria son: estabilidad (regularidad) y flexibilidad (capacidad de adaptación).

En el calendario de los niños hay que señalar especialmente el período de adaptación a principio de curso y la despedida de los niños mayores que no se incorporarán el próximo curso.

Normalmente el calendario y el horario laboral para los educadores no coincide con el calendario y el horario escolar.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

3. Ratio: 8 (bebés), 13 (de 1 a 2), 20 (de 2 a 3).

   Aulas: 30m² las dos aulas de bebés y 1-2, 40 m² la de 2-3 años.

   Sala de usos múltiples obligatoria de 30 m².

   Aseos: Área de higiene en las aulas de bebés y 1-2. Aseos visibles y accesibles (2 lavabos y 2 inodoros, al menos) para el aula de 2-3 años.

   Aseos para los educadores y resto del personal (1 lavabo 1 inodoro y 1 ducha).

   Patio: 75 m² como mínimo.

   Educadores: Número 3+1 (número de unidades + 1)

   Titulación: 1 maestro especialista en Educación Infantil y 3 educadores, técnicos superiores en Educación Infantil.

4. Los mínimos son:

   – Menores de 2 años: área diferenciada de higiene en el aula.

   – De 2 a 3 años: un aseo visible y accesible, 2 lavabos y 2 inodoros por grupo.

   – De 3 a 6 años, un aseo por grupo con un lavabo y un inodoro.

   – Personas adultas: un aseo con lavabo, inodoro y ducha.

7. El aprovechamiento del espacio es intenso, destacan las zonas dedicadas al desarrollo motor y sensorial (zona central de movimiento, rincón de agua, mesa de arena, mesa de plástica, zona de manipulación...). Quizá sea un espacio demasiado saturado, al no conocer las dimensiones parece que falta espacio libre para el movimiento, esencial en estas edades. las zonas tranquilas están situadas alrededor, lo que evita interferencias de paso (alfombra, libros, zona de agrupamiento). No se observa la zona de cambios, aunque debe estar fuera del espacio analizado, como el dormitorio.

8. Se trata de un aula distribuida en tres partes, divididas por tabiques con ventanales:

   – La primera está dedicada al aseo o zona de cambios. Sobre la pared del fondo se disponen los lavabos, a la altura de los niños, y los inodoros, con tapa y cadena manipulable por ellos. La mesa de cambios permite a la educadora mirar al grupo a través de un cristal, y al lado tiene los estantes con lo necesario de cada niño.

   – La segunda zona se dedica a la actividad, tiene varios rincones de juego simbólico (cocinita, tocador, garaje y muñecas), otros rincones de construcciones y puzzles, en una zona más tranquila, cerca de la pared. El espacio central está ocupado principalmente por la alfombra, como área de reunión del grupo, con un espejo en la pared y la librería haciendo ángulo, así se aprovechará como rincón de biblioteca.

   – La tercera zona se dedica a zona de trabajo en mesas, que se transforma en zona de comida al mediodía y en zona de siesta al extenderse las hamacas. Se puede oscurecer e independizar al cerrarse la puerta corredera, o unirse al resto del aula cuando es necesario para cualquier actividad de gran grupo.

9. El aula de bebés tiene cuatro zonas diferentes: descanso, actividad, higiene y comida, debe ser cómoda y cálida, permitir desplazamientos sobre el suelo (reptar, gatear, deambular, marchar) manteniendo la higiene.

Las aulas de niños mayores diversifican estas áreas, apareciendo la necesidad del movimiento (en 1 a 2), manipulación y juego simbólico (de 2 a 3). Necesitan pocos muebles y que sean funcionales.

11. Se observan:

– Mesas rectangulares bajas, para trabajos en grupo de 8 niños, en algunos rincones. No ocupan todo el espacio, por lo que gran parte del aula está dispuesta para que los niños ocupen el suelo.

– Alfombras cubriendo gran parte de la superficie del suelo, rodeadas de estantes bajitos para cuentos, de algún biombo como separador de espacios, y de algunos bancos individuales polivalentes.

– Hay varios muebles de cajones o de estantes, bajos, con ruedas, que permiten un uso variado según las necesidades.

– El rincón de pintar está hecho de tablas superpuestas con ladrillos como separadores, lo que permite colocar trabajos de los niños en los estantes. Hay listones en la pared para exponer las pinturas.

– Todo el material está al alcance de los niños y permite su colocación autónoma.

17. Las diferencias que se observan entre estos dos horarios son las siguientes:

– En 2 años, se destina un tiempo para la recogida del material, antes de la asamblea. Con los pequeños no.

– La asamblea está muy organizada como primera actividad. En 1 año es sólo el inicio (corto) de la actividad de la mañana.

– Hay un tiempo diario destinado al inicio del control de esfínteres (20 minutos). En 1 año se cambia a esta hora al que lo necesita.

– Se vuelve a recoger el material en 2 años, antes del patio.

– Los de 2 años comen en el comedor.

– Los de 2 años realizan por la tarde actividades en pequeños grupos, los de 1 año suelen hacer actividades de gran grupo o libres.

18. Criterios generales:

– Los momentos de entrada y recogida estarán dedicados al contacto individual con los niños y con las familias, actividad libre (primera y últimas medias horas de la jornada habitual).

– Se atenderá en todo momento las necesidades individuales de cada niño (un cambio, un biberón, acostar a algún niño), especialmente con bebés.

– Los momentos colectivos de actividad se concentran en una hora por la mañana (entre las 10 y las 11 más o menos) y media por la tarde (entre las 15,30 y 16 horas).

– La comida y siesta irán precedidas de tiempo para el aseo, y también después de la siesta. En el grupo de 2 años, habrá un tiempo dedicado a media mañana para el control de esfínteres.

– Los bebés tendrán un horario más individualizado; a medida que los niños crecen, se van distinguiendo más las actividades y se inician períodos fijos de recogida de material o de preparación de la actividad siguiente.

Prueba de Autoevaluación

1. ¿Cómo aparecen el espacio y los materiales reflejados en el currículo de la etapa?
2. ¿Qué variables han influido en la configuración arquitectónica de nuestras escuelas actuales?
3. ¿Qué repercusiones tiene en el espacio el objetivo de socialización de los niños?
4. ¿Cómo puede colaborar la organización espacial a fomentar la autonomía de los niños?
5. ¿Qué funciones puede cubrir el espacio de entrada en la escuela? ¿Y los pasillos y galerías?
6. ¿Cómo debe ser el espacio exterior para que pueda cumplir las funciones que hemos visto?
7. Resume las ideas principales que se han expuesto sobre los siguientes espacios:
   - Las salas o aulas.
   - Los servicios higiénicos.
   - El comedor.
8. Describe las zonas de aseo o higiene que tiene que tener una escuela infantil.
9. Señala las principales zonas de un aula de bebés.
10. Cita tres criterios a tener en cuenta en relación al mobiliario en esta etapa.
11. Expón las sugerencias que se han ofrecido para acertar cuando se compra material didáctico infantil.
12. Haz una relación de objetos que tienes en tu propia casa, y que pueden ser interesantes para niños y niñas de 1 a 2 años.

13 ¿Te parece indispensable colocar un espejo en un aula de primer ciclo de Educación Infantil? Justifica tu respuesta.

14 Elabora un esquema con los principales tipos de material didáctico, según las capacidades que desarrollan.

15 Señala los dos criterios que deben orientar la distribución temporal en la escuela infantil.

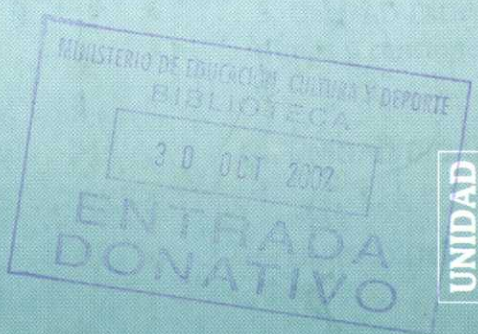
FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996



UNIDAD 8

LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA-11751
B. 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autor:
Michi Garzón

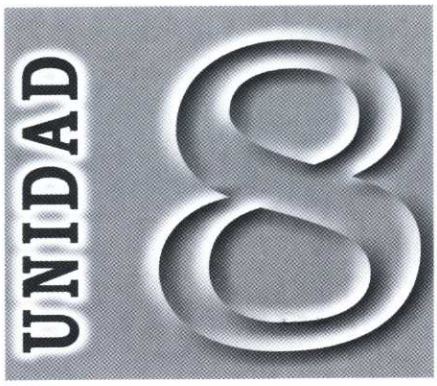
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. LA PROGRAMACIÓN 7
1.1. Elementos de la programación 8
1.2. Las unidades didácticas 9
1.3. El diseño de las actividades 15

2. UNIDAD DIDÁCTICA: Vamos a jugar 19

3. UNIDAD DIDÁCTICA: Los primeros juegos, ritmos y canciones 25

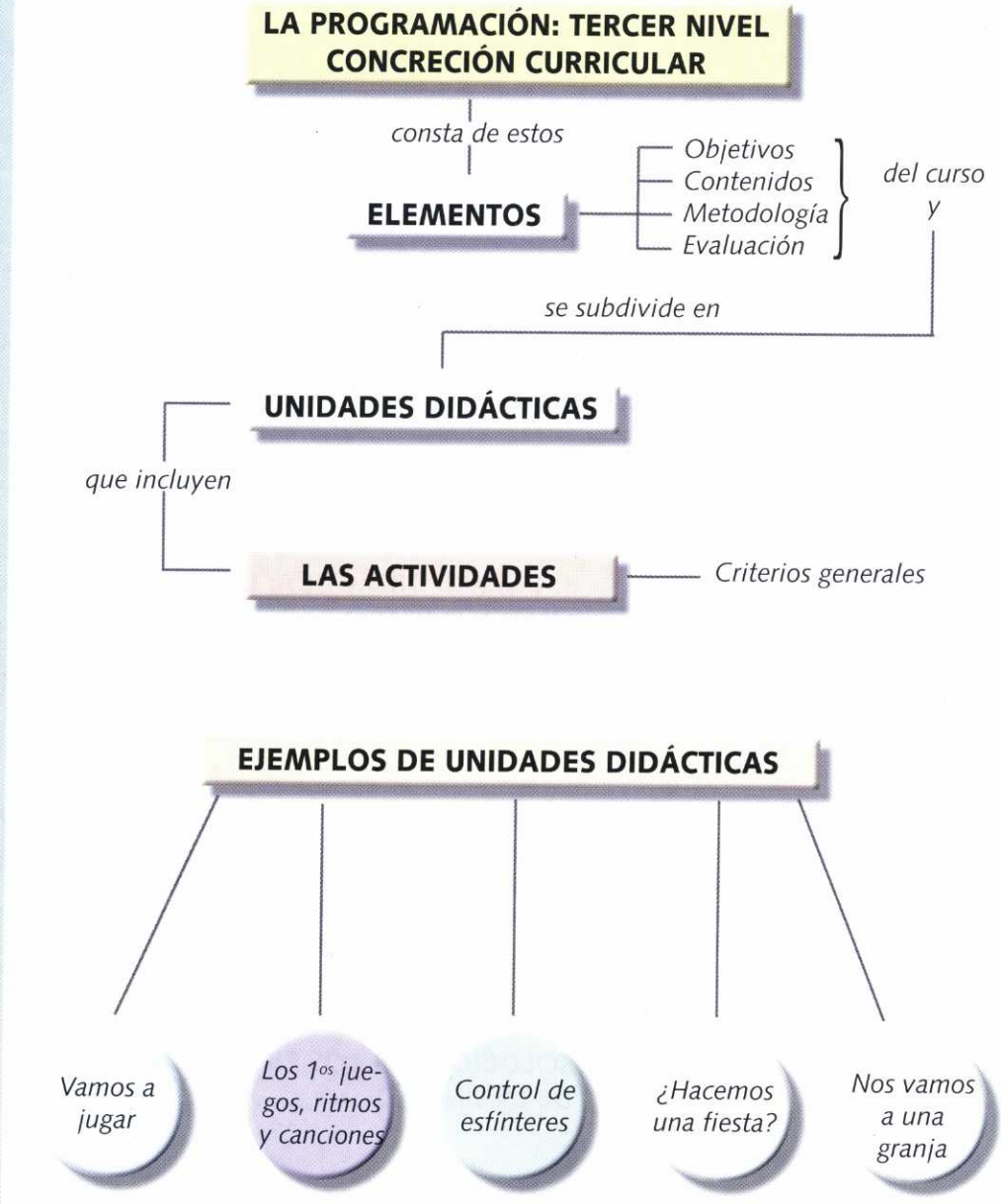
4. UNIDAD DIDÁCTICA: Control de esfínteres ... 31

5. UNIDAD DIDÁCTICA: ¿Hacemos una fiesta? .. 35

6. UNIDAD DIDÁCTICA: Nos vamos a una granja..... 43

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 52

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 53


LA PROGRAMACIÓN: TERCER NIVEL CONCRECIÓN CURRICULAR
consta de estos
ELEMENTOS
Objetivos
Contenidos
Metodología
Evaluación
del curso y
se subdivide en
UNIDADES DIDÁCTICAS
que incluyen
LAS ACTIVIDADES
Criterios generales
EJEMPLOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS
Vamos a jugar
Los 1os juegos, ritmos y canciones
Control de esfínteres
¿Hacemos una fiesta?
Nos vamos a una granja

Introducción

A lo largo de todo este Módulo se han expuesto las líneas generales del currículo de la Educación Infantil y se han desarrollado más específicamente sus principales aspectos metodológicos. Pero te puedes preguntar: ¿y cómo se ponen en práctica estos principios?

En esta Unidad abordaremos cómo todos estos principios y recursos metodológicos se concretan en la programación de actividades.

En esta programación, la que se realiza para un grupo concreto, para todo un curso escolar, debe confluir todo lo anteriormente expuesto. Se trata del tercer nivel de concreción curricular tal como estudiaste en la Unidad 4 de este Módulo.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Conocer y valorar la programación como instrumento útil para la práctica educativa.**
- **Aprender a planificar unidades didácticas a partir de las necesidades e intereses de los niños.**
- **Organizar actividades para el desarrollo infantil en función de las diferentes edades acordes con el modelo educativo propio de esta etapa.**
- **Analizar ejemplos de unidades didácticas reconociendo la relación que guardan entre sí sus distintos elementos.**

La programación

El artículo 10 del Decreto del Currículo establece que: *Los profesores de Educación Infantil realizarán programaciones en las que deberán precisarse los elementos que integran el proceso educativo de los niños, a partir del proyecto curricular de la etapa o ciclo en el centro respectivo.*

Las programaciones son el conjunto de unidades didácticas, o unidades de programación, en las que se planifican y distribuyen los contenidos de aprendizaje y se temporalizan las actividades de aprendizaje y evaluación, correspondientes a un curso escolar.

Una programación debe basarse siempre en los aspectos decididos por el equipo en el Proyecto Curricular, y suele subdividirse en unidades más concretas y con un tiempo más reducido.

Estas unidades más pequeñas las denominaremos *Unidades didácticas o unidades de programación* (en este texto utilizaremos indistintamente ambas denominaciones).

De una forma resumida, las características de la programación son éstas:

– La programación es un instrumento de trabajo en manos del educador, ésta es su principal finalidad. Pero también es un documento que refleja el trabajo en un aula, de cara al equipo educativo, a la Dirección del centro, a los padres y a la Administración educativa.
– Programar consiste en hacer una hipótesis de trabajo con los niños antes de entrar en el aula. Nunca es un producto acabado sino una guía flexible que se adapta a la práctica educativa.
– La programación sirve para planificar y a la vez permitir ir reajustando constantemente la propia intervención. Se programa y evalúa continuamente.
– Es esencial que las decisiones en torno a la programación estén relacionadas con el Proyecto Curricular de Centro. Al tratarse del tercer nivel de concreción, estará en consonancia con las decisiones tomadas anteriormente.

Ejercicio

1. Extrae la idea principal de cada una de estas características.

1.1. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

¿Cómo se hace una programación?

Distinguiremos dos partes: una primera dedicada a la toma de decisiones generales y la segunda con cada una de las Unidades Didácticas que la componen. Veamos:

CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO	Análisis del grupo de niños y niñas como base de la programación posterior.	UNIDADES DIDÁCTICAS
OBJETIVOS	Son los mismos objetivos del Proyecto Curricular correspondientes al ciclo, con alguna matización si es necesaria.	
CONTENIDOS	Son los mismos contenidos del Proyecto Curricular correspondientes al ciclo, con alguna matización si es necesaria.	
METODOLOGÍA	Decisiones metodológicas concretas para el grupo que incluyan: – métodos concretos – agrupamientos – organización espacial – organización temporal – recursos personales y materiales	
EVALUACIÓN	Estrategias que van a utilizarse e instrumentos más adecuados.	

Analicemos cada elemento

Características del grupo

Al inicio de la Programación, el educador reflejará las características concretas del conjunto de niños que forman el grupo, su número, edad, características familiares y personales, su posible asistencia a un centro educativo anterior, etc.

Objetivos del curso

Aquí se reflejarán las capacidades que el educador se plantea potenciar, dentro de lo que el equipo educativo ha decidido en el Proyecto Curricular del Ciclo. A veces pueden servir los mismos objetivos que se

plantean para el ciclo, especialmente si se trata del último año del mismo (por ejemplo, un grupo de dos a tres años). Pero será necesario seleccionarlos y adaptarlos si estamos con un grupo de bebés, ya que estamos lejos de poder conseguir lo establecido para el ciclo.

Contenidos del curso

Igual que con los objetivos, el educador seleccionará los principales contenidos que trabajará durante el curso, en consonancia con los que recoge el Proyecto Curricular de Ciclo. Si es posible, conviene que se realice una cierta secuencia de los mismos a lo largo del curso.

Metodología

Aquí se recogerán los principales recursos metodológicos con los que va a contar el educador, así como la organización de los espacios, materiales y tiempo, agrupamiento de los niños, organización del período de adaptación, actuaciones con padres, etc.

Evaluación

El educador reflejará las técnicas y los instrumentos que va a utilizar para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje: entrevistas, registros de observación, diario, etc., así como los informes a las familias.

Unidades Didácticas

Todo lo anterior no es más que la concreción en el grupo de niños de las decisiones tomadas en el Proyecto Curricular. Pero este último elemento es el más novedoso en este tercer nivel de concreción, ya que contiene el conjunto de actividades previstas, lo que determina en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje que va a llevarse a cabo.

Este conjunto de actividades conviene que estén agrupadas, lo que facilita la planificación y puesta en práctica. La agrupación de actividades, de forma significativa para niños y educadores, es lo que hemos denominado Unidades Didácticas.

Ejercicio

2. Compara estos elementos con los que forman parte del proyecto Curricular, anota tus conclusiones.

1.2. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Una unidad didáctica o unidad de programación es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo.

En esta unidad deben precisarse los contenidos, objetivos y las actividades, así como los recursos necesarios para desarrollarlas y evaluarlas.

En la etapa de Educación Infantil pueden diseñarse unidades de programación muy variadas. Se puede programar un *momento* importante que se repite con frecuencia en el aula, como las entradas y salidas, o el juego exterior, o la hora de la comida. También pueden programarse pequeños proyectos como una salida, una fiesta, criar un animal, etc. Resulta útil programar un rincón del aula o un taller determinado. Suele también programarse algún centro de interés, como los animales, o los medios de transporte.

En definitiva, *las unidades de programación son pequeñas parcelas de la vida del grupo que el educador dota de intención educativa, y en las que se desarrollan unos objetivos y contenidos a través de un conjunto de actividades que tienen sentido y responden a los intereses de los niños y niñas.*

Tipos de unidades didácticas

Como hemos visto, una unidad didáctica es un conjunto de actividades y experiencias, articuladas, coherentes y orientadas a conseguir unos objetivos previamente definidos. Esta unidad puede ser de muchos tipos según su duración, según sus objetivos, según el tipo de actividades que contempla.

A continuación se ofrece un esquema de posibles unidades, sin que esto limite la existencia de otras igualmente posibles, organizadas en dos grupos, según tengan un carácter permanente (es decir, que se da a lo largo de todo el curso) o temporal (en un período más corto).

PERMANENTES	*Rutinas cotidianas:* entrada, higiene, descanso, comidas...
	Actividades habituales: la hora del cuento, el corro, el patio...
	Zonas o rincones: juego simbólico, construcciones, manipulación, plástica...
TEMPORALES	*Períodos específicos:* período de adaptación, final de curso...
	Unidades Temáticas: del medio (los animales, el charco...), o de la fantasía (un cuento, un personaje fantástico...)
	Proyectos: construimos una cabaña, hacemos un huerto, vamos de paseo...
	Talleres: barro, máscaras, disfraces...
	Fiestas: la Navidad, el Carnaval, la feria, la fiesta de fin de curso, un cumpleaños...
	Acontecimientos imprevistos: nieva, nace un hermanito, un accidente, encontramos un animal...

Durante el curso, el educador o educadora distribuye el tiempo entre las distintas unidades que está trabajando. Aquí se presenta un gráfico temporal, a modo de ejemplo, contemplando los tres trimestres, y la distribución horaria del día, de la mañana a la tarde. A lo largo del día se van trabajando las distintas unidades didácticas programadas. Este ejemplo podría ser muy distinto, siendo aumentadas las unidades (por ejemplo, el tiempo del patio, la merienda, la higiene) o reducidas (menos centros de interés o proyectos, por ejemplo). En definitiva, es cada educador el que decide su propia forma de organización, dependiendo de la edad del grupo y de sus propias decisiones.

<table>
<tr><td colspan="8">DISTRIBUCION TEMPORAL DE UNIDADES DIDACTICAS</td></tr>
<tr><td colspan="2">PRIMER TRIMESTRE</td><td colspan="3">SEGUNDO TRIMESTRE</td><td colspan="3">TERCER TRIMESTRE</td></tr>
<tr><td colspan="8">UD. 1: ACOGIDA</td></tr>
<tr><td rowspan="5">UD.2:
PERÍODO DE
ADAPTACIÓN</td><td colspan="7">UD. 3: RINCONES</td></tr>
<tr><td>UD. 4</td><td>UD. 5</td><td>UD. 6</td><td>UD. 7</td><td>UD. 8</td><td>UD. 9</td><td>UD. 10</td></tr>
<tr><td colspan="7">UD. 11: COMIDA</td></tr>
<tr><td colspan="7">UD. 12: DESCANSO</td></tr>
<tr><td colspan="7">UD. 13: RINCONES</td></tr>
<tr><td colspan="8">UD. 13: SALIDA</td></tr>
</table>

Este ejemplo contempla dentro de las *unidades permanentes*, las siguientes:

– Las relacionadas con las *rutinas de la vida cotidiana* (principalmente la resolución de las necesidades diarias como la comida, descanso e higiene). Estas unidades pueden ocupar unos períodos constantes a lo largo del día, que se mantienen durante todo el año. Por ejemplo, en el gráfico temporal que se expone a continuación, están planificadas las Unidades 11 (comida) y 12 (descanso). Faltaría la higiene, importante en el primer ciclo, que en algunas edades se centra en el control de esfínteres.

– Las que se refieren a *actividades habituales,* que se suelen repetir a horas fijas durante el curso. Por ejemplo el momento de entrada y acogida de los niños por la mañana (en el gráfico figura como Unidad 1). Otras de esta índole podrían ser la hora del patio, la hora del cuento, o el momento de recogida y despedida. En el ejemplo descrito en el gráfico temporal la unidad 13 se ha programado para el momento anterior a

la salida, con actividades colectivas como el cuento, música y actividades de expresión oral.

– Las *zonas o rincones de actividad* precisan de una programación específica que, aunque varíe a lo largo del año, exprese la intencionalidad educativa que justifica su organización. Así, por ejemplo, la zona de manipulación de objetos con los más pequeños, o el rincón de la casita para niños de dos años. En el gráfico temporal puede verse una unidad didáctica planificada (Unidad 3), englobando todos los rincones, que se desarrolla bien en la segunda hora de la mañana, o por las tardes después de la siesta.

Las *unidades temporales* pueden ser de distintos tipos:

– Algunas pueden planificarse por las características concretas que tiene un *período específico* del año y que afectan prácticamente a toda la actividad diaria. El ejemplo más ilustrativo es el período de adaptación de los niños y niñas al centro, que ocupa al menos las primeras semanas del curso, e imprime un carácter especial a todas las actividades del centro. La importancia de este período es crucial y ello hace que todos los educadores lo programen minuciosamente. En el gráfico de distribución temporal aparece como unidad 2. Podría haber otros períodos significativos, como una salida prolongada (tres o más días) a una granja-escuela, por ejemplo, o la fase final del curso. En algunos grupos (al final del grupo 1 a 2 años) el período de aprendizaje del control de esfínteres constituye una auténtica unidad didáctica como momento colectivo en el que se realizan un conjunto de actividades dirigidas a ese fin.

– Las *Unidades temáticas* engloban diferentes actividades en torno a algún tema relacionado con el conocimiento del medio natural o social, o basadas en la imaginación y fantasía. Es lo que se suele denominar «Centros de interés», y pueden tener una duración variable. En el ejemplo presentado en el gráfico, aparecen dos unidades de este tipo, la UD.4 (nuestro cuerpo), y la UD.9 (los animales).

– Los *proyectos* aglutinan actividades dirigidas a la consecución de un fin. Los niños conocen esta finalidad y saben que están actuando para conseguirla (fabricar algo, preparar algo, salir a algún sitio, etc.). Al conocer su finalidad, los niños también participan en las decisiones sobre los medios para organizarse y realizar los diferentes pasos necesarios. Por ello, estas unidades suelen estar dirigidas a niños mayores, al menos, de dos años. En el gráfico que nos sirve de ejemplo, hay dos unidades previstas de este tipo, la UD.5 (hacemos pan) y la UD.8 (coleccionamos cosas de colores).

– Los *talleres* tienen la característica de estar dedicados a la adquisición de unas técnicas concretas de manejo de instrumentos y materiales para construir algo. Están dirigidos por un adulto y marcan una serie de

pasos que los niños tienen que seguir de manera ordenada. En el ejemplo está representado un taller en la UD.7 (taller de cocina).

– Las *fiestas* y celebraciones, son momentos muy especiales de la vida de un grupo, que dan motivo a actividades muy ricas como los juegos, la preparación de disfraces y de máscaras, los bailes y canciones, las representaciones, la fabricación de adornos, de pasteles, etc. También son momentos para favorecer la participación de las madres y padres, y conectarnos con el entorno. En el ejemplo se han previsto dos unidades de este tipo, la UD.6 (el carnaval) y la UD.10 (el fin de curso). Podrían tomar la forma de proyectos, si se van a realizar con esa metodología.

En resumen, en la propuesta que se hace, puede verse que aparecen unidades didácticas de diferente tipo, y éstas tienen una previsión temporal durante el curso.

Ya se ha dicho que la flexibilidad debe presidir la actuación del educador al aplicar la programación, y que la distribución inicial del tiempo es orientativa. En consecuencia, en el ejemplo expuesto, podría reducirse el tiempo destinado a los rincones por la mañana, o suprimirse, si llega el caso, si los proyectos o talleres en marcha (previstos para después) necesitan de un tiempo más amplio para sus actividades. Y, por el contrario, se podrían extender las actividades de los rincones por la mañana y dedicar la tarde a realizar un proyecto, taller, fiesta o centro de interés.

Ejercicio

3. Sitúate en el cuadro temporal de distribución de las UD durante el curso que se ha presentado anteriormente como ejemplo. Di qué unidades se están desarrollando durante un día de la última semana del segundo trimestre.

Elementos de la unidad didáctica

Ahora vamos a ver cómo se planifican las unidades didácticas, los distintos elementos que debemos desarrollar.

UNIDADES DIDÁCTICAS	– Núcleo. – Objetivos Didácticos. – Contenidos. – Actividades. – Recursos didácticos. – Evaluación. – Adaptaciones curriculares.

El núcleo o título es la idea central de la unidad didáctica, por ejemplo: «hagamos una fiesta» o «la hora de comer». El núcleo nos indica el tipo de Unidad de que se trata, si está relacionada con algún proyecto con-

creto, es un tema en el que profundizar, o se refiere a alguna actividad habitual o cotidiana... En general, este núcleo aglutina todo lo demás, es el organizador de todos los demás elementos.

Ejercicio

4. Revisa los núcleos del ejemplo que se ha presentado en el aparta do anterior como distribución temporal.

Los objetivos didácticos representan las capacidades que se van a desarrollar a lo largo de esta unidad didáctica (en adelante UD). Son objetivos más concretos que los generales, por eso se denominan didácticos, y están matizados por el contenido y las actividades que se van a realizar.

Los contenidos son como un recordatorio de los aprendizajes concretos que se pretenden conseguir, en relación con los planificados para el ciclo. Conviene, al formularlos dentro de cada UD, que se seleccionen aquellos que se van a trabajar de manera más explícita y a través de las actividades, sin perderse en todas las posibles conexiones que todos los del currículo presentan entre sí. En resumen, seleccionar pocos, relevantes y que estén directamente relacionados con las actividades que vamos a proponer, excluyendo los que se repiten en muchas otras UD

Las actividades constituyen el eje central de las UD ya que en ellas se plasman todos los principios educativos del currículo. Tan sólo en este tercer nivel de concreción aparecen las actividades como elemento, ya que sólo en este nivel se traducen en la práctica educativa las anteriores decisiones. Es necesario, por tanto, al diseñar las actividades, que éstas respondan a los principios metodológicos que deben regir la intervención educativa (principio de actividad, globalización, aprendizaje significativo, etc.). Al tener tanta trascendencia este elemento lo desarrollaremos más adelante.

El elemento de *los recursos didácticos y metodológicos* permite prever, a medida que el educador diseña las actividades, los recursos que necesitará, de tipo personal (ayudas complementarias de padres o madres, otros educadores u otro personal, etc.) o de tipo material (espacios, mobiliario, material didáctico, audiovisual, etc.) Además, es el momento de planificar tu propia acción como educador.

Para evaluar una UD, como elemento principal de la *evaluación* continua, se precisa prever qué estrategias se van a utilizar para recoger información durante su puesta en práctica, y qué actividades van a ser aprovechadas con el objetivo de evaluar el desarrollo de esta UD los aprendizajes conseguidos por los niños. La evaluación se orientará a los dos polos del proceso de enseñanza y aprendizaje: el que aprende (las capacidades que un niño o niña ha desarrollado) y el que enseña (la fun-

ción del educador: la planificación efectuada, las relaciones establecidas, los recursos utilizados, etc.).

Como último elemento de la UD aparecen las *adaptaciones curriculares*, esto es, las previsiones para adaptar el desarrollo de la UD a niños o niñas concretos del grupo que, debido a sus características individuales, necesiten una adaptación en las propias actividades, en la metodología utilizada, en su evaluación, en los contenidos de aprendizaje o, en último término, en los propios objetivos que se propone desarrollar el educador en esta unidad.

Ejercicio

5. Piensa en alguna unidad didáctica que hayas puesto en práctica o que hayas visto realizar. Intenta formular estos elementos que acabamos de analizar.

1.3. DISEÑO DE ACTIVIDADES

Las actividades son los elementos que definen por último una programación, es la última concreción de la intervención educativa y de las decisiones curriculares. Al mismo tiempo, es el elemento fundamental que justifica todo el currículo, ya que se trata, en definitiva, de los que los niños y niñas van a hacer, y la base de sus aprendizajes. De nada sirve un buen Proyecto Curricular o una perfecta programación, si las actividades que proponemos a los niños no son interesantes, motivadoras, significativas, y no les ayudan a desarrollar sus capacidades.

Al diseñar las actividades el educador debe tener siempre en cuenta los principios psicopedagógicos de su proyecto curricular.

Las actividades en Educación Infantil requieren de estas condiciones:

– que sean significativas, que estén relacionadas con las experiencias previas de los niños, con sus intereses, que les gusten, que sean motivadoras y supongan un reto para ellos y que les permitan implicarse globalmente,

– que permitan la interacción entre iguales y con el adulto en un clima cálido y acogedor que tengan en cuenta el contexto de los niños y sus familias.
– que tengan relación con capacidades cognitivas, motrices, afectivas de relación interpersonal y de inserción social,
– qué estén diseñadas para alcanzar los objetivos y contenidos programados, por tanto que estén relacionadas con ellos,
– que permitan la expresión a través de diferentes lenguajes,
– que respeten y tengan en cuenta los diferentes ritmos de desarrollo,
– que se reflejen los distintos aspectos de su organización: el espacio donde se va a realizar, los tiempos, los materiales y los distintos agrupamientos de los niños.
– que sea posible valorar y evaluar el proceso y las dificultades que encuentren los niños en ellas tras su realización. Han de poder ser evaluadas por el profesor y por los niños.

Ejercicios

6. Elabora un esquema que te permita recordar las características que deben cumplir las actividades.

7. En la última sesión presencial, analizásteis un vídeo de una escuela infantil en la que los niños realizaban múltiples actividades. Intenta recordar algunas y anótalas. Selecciona una y verifica el cumplimiento de las características que deben cumplir las actividades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere distintos tipos de actividades que facilitan a los niños el desarrollo de las capacidades y al profesor la observación y conocimiento del nivel de cada niño para sus siguientes intervenciones.

Según el momento en que se realizan, puede hacerse la siguiente clasificación teniendo en cuenta todos los criterios anteriores:

Actividades iniciales o de motivación

Su objetivo es averiguar lo que los niños conocen, sus ideas previas, intereses, aciertos y errores sobre los contenidos previstos. También sirven para atraer al niño, motivarle, introducirle hacia lo que vamos a aprender.

Actividades de desarrollo

Son las que sirven para adquirir, elaborar y afianzar los aprendizajes y descubrimientos de los niños. Dentro de este grupo tenemos que incluir actividades de consolidación para que los niños puedan generalizar los aprendizajes, actividades de *ampliación*, para aquellos que han superado el nivel de dificultad y de *refuerzo* para los que su nivel no les

permite realizarlas, en función de las peculiaridades, necesidades y ritmos de aprendizaje individual.

Actividades finales o de evaluación

Con ellas los niños recuerdan lo aprendido y recogen el proceso recorrido. Dan datos al educador sobre las nuevas adquisiciones y le permiten, si están bien diseñadas, evaluar su práctica educativa. Este tipo de actividades pueden servir también como iniciales en una siguiente programación, porque aportan datos al profesor sobre los conocimientos adquiridos, que se convertirán en ideas previas en el siguiente proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejercicio

8. Desarrolla un ejemplo de actividad motivadora, otra actividad de desarrollo y una final o de evaluación.

Recuerda

La programación representa el tercer nivel de concreción curricular, debe estar relacionada con el Proyecto Curricular y será, por lo tanto, coherente con las decisiones tomadas en el equipo.

Los elementos principales de la programación son los mismos que los del Proyecto Curricular, pero adaptados al grupo concreto en el que vamos a actuar.

Además, incluyen las actividades que van a realizar los niños y las adaptaciones curriculares.

La unidad didáctica o de programación es un conjunto de actividades que forman una unidad relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo.

Pueden diseñarse unidades muy variadas, temporales o permanentes, referidas a rutinas de la vida cotidiana, al juego, a centros de interés, proyectos, talleres, etc.

Las Unidades deben integrar objetivos, contenidos y actividades, así como los recursos para desarrollarlas y evaluarlas.

Las actividades deben cumplir las condiciones que marcan los principios metodológicos de la etapa.

Las actividades pueden ser iniciales, de desarrollo o de evaluación.

2. Unidad Didáctica: Vamos a jugar (niños de 3 a 18 meses)

INTRODUCCIÓN

Programar una unidad didáctica para estas edades es una empresa delicada. Se suelen planificar los distintos momentos de la actividad del niño pequeño durante su jornada dando respuesta a sus necesidades básicas, entendiendo por ellas y como primer grupo, las necesidades biológicas: alimentación, higiene, aseo, sueño y confort. En un segundo grupo y no menos importante la necesidad de afecto, comunicación, seguridad, estabilidad y sensaciones placenteras.

Cuando tenga el niño cubiertas estas necesidades y consiga establecer una buena relación de apego, con el educador o educadora, buscará la satisfacción de otras necesidades como tener experiencias con su entorno y los elementos que lo conforman, en su ámbito motor, afectivo, cognitivo y social. En este tercer grupo nos vamos a fijar para ejemplificar el diseño de actividades en esta unidad de trabajo.

Al juego del bebé podríamos darle también la denominación de actividad lúdica o de descubrimiento de relaciones agradables, espontáneas y exploratorias con el ambiente. Todo el tiempo que el niño está despierto está relacionándose con su entorno y descubriendo el medio y sus elementos, lo hace cuando come, cuando el adulto le cambia de pañales o le baña, cuando juega con objetos, con el adulto o con otros niños, cuando se mueve o cuando observa.

Las experiencias lúdicas satisfactorias que el niño tenga en este primer año son la base de un buen desarrollo de la curiosidad y de su actitud positiva ante el medio que rodea.

Y un principio fundamental es que el juego más importante para el bebé es su relación con el adulto, es el que le va a garantizar lo interesante y divertido que es descubrir a los demás y su medio.

Para planificar la intervención educativa en el aula de bebés, los educadores deben definir los objetivos, los contenidos y preparar el ambiente (tiempos, espacios y materiales) partiendo, como hemos dicho anteriormente, de las necesidades de los niños, y diseñar las actividades y criterios de observación para conocer lo que los niños van adquiriendo.

Se presenta a continuación una planificación del juego del bebé en sus ámbitos de experiencia motor, cognitivo, social y afectivo, incluyendo en ellos el lenguaje y enfocando toda la actividad desde su globalidad.

OBJETIVOS

A lo largo de esta unidad los niños y niñas desarrollarán las siguientes capacidades:

– Manifestar sus necesidades utilizando los medios de expresión a su alcance (risas, llantos, movimientos, gestos, vocalización) y percibir la sensación de bienestar y malestar según hayan sido satisfechas.
– Ir ajustando poco a poco sus ritmos individuales a las rutinas de alimentación, descanso, higiene y juego.
– Mostrar interés por participar en situaciones de comunicación y juegos de interacción social con el educador y con otros niños.
– Utilizar todos sus sentidos y experimentar sensaciones diversas en la exploración de sí mismo, de los demás y de su entorno.
– Experimentar y dominar movimientos y posturas diversas empezando a controlar su cuerpo e ir adquiriendo habilidades motrices como levantar y controlar la cabeza, girar el cuerpo cuando está tumbado, sentarse, arrastrarse, gatear, ponerse de pie y al final caminar.
– Utilizar el cuerpo como vehículo de comunicación y relación más importante, desarrollando sus habilidades perceptivo motrices y cognitivas mediante el movimiento y exploración.
– Iniciarse en el sentimiento de confianza en sí mismo a través de las experiencias positivas con su entorno.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES ALREDEDOR DEL JUEGO

Actividades de desarrollo de capacidades afectivas, sociales, perceptivo-motrices y de lenguaje:

Contenido:	Coordinación óculo-manual
Edad:	0-6 meses
Material:	Móvil sonoro o sonajero
Espacio:	En la colchoneta o la cuna
Actividad:	El niño estará tumbado boca arriba y el adulto tratará de llamar su atención moviendo el objeto y nombrándolo para que intente cogerlo.

Contenido:	Fortalecimiento abdominales
Edad:	0-5 meses
Material:	No se necesita
Espacio:	En el cambiador o vestidor o en la colchoneta del aula
Actividad:	Estando el niño boca arriba aproximarle los pies a las manos cantándole alguna canción y diciéndole dulcemente *coge tus pies... chupátelos... mira que bonitos son* o cualquier frase nombrándole sus pies.

Contenido: Sedestación
Edad: Desde 3 meses
Material: No se necesita
Espacio: En la colchoneta
Actividad: Estando el niño tumbado boca arriba cogerle del antebrazo y tirar de él hasta conseguir la sedestación. Cantando *el aserrín aserrán campanitas de...* o hablando; decir siempre lo mismo para que participe.

Contenido: Entrenamiento de reflejos y sentido del equilibrio
Edad: 4-8 meses
Material: Un rodillo
Espacio: En la colchoneta
Actividad: Colocar el rodillo bajo la tripa del bebé. Agarrarle firme por los pies, dejarle resbalar hacia delante suavemente para que ponga las manos en el suelo y levante la cabeza.

Contenido: Inicio del gateo.
Edad: Desde 6 meses
Material: Una toalla grande
Espacio: En la colchoneta
Actividad: Pasar una toalla por debajo del bebé a la altura del vientre estando boca abajo en el suelo y desplazarle primero hacia adelante y haci atrás.

Contenido: Iniciación al conocimiento del esquema corporal
Edad: Desde que sujete la cabeza
Material: Espejo grande par que se vea la imagen completa del niño y de la educadora.
Espacio: Delante del espejo.
Actividad: Sentar al niño frente al espejo y la educadora detrás, moverle las manos a ritmo de alguna canción como *Los pajaritos que van por el aire vuelan...*

Contenido Percepción táctil, sonora y coordinación visomanual.
Edad: A partir de 6 meses
Material: Papel de celofán
Espacio: En la colchoneta
Actividad: Arrugar papeles. El educador debe estar sentado con el niño en el suelo para que no los chupe y no se trague algún trozo y darle seguridad ante el ruido.

Contenido: Equilibrio e inicio de la marcha
Edad: Desde 8 meses
Material: Rodillo pequeño
Espacio: En el suelo

Actividad: Sentar al niño a caballo sobre el rodillo. El educador le debe sostener por la cintura y girarle hacia un lado u otro para que apoye alternativamente cada pie. Realizar este movimiento despacio para que se dé cuentas siempre hablándole o cantándole.

Contenido: Sedestación e inicio del reconocimiento de su imagen en relación con el adulto.
Edad: 5-7 meses
Material: Espejo y colchoneta
Espacio: Colchoneta
Actividad: Sentado el adulto frente al espejo, debe colocarse al niño sentado apoyado en su pecho y entre las piernas abiertas. Llamarle la atención, cambiando la expresión de la cara, haciendo gestos y hablándole dulcemente.

Contenido: Afianzamiento del gateo y movimiento de piernas alternativo
Edad: Desde que inicia el gateo
Material: Pelota u objetos que rueden
Espacio: En el suelo o colchoneta
Actividad: Gatear con el bebé detrás de los objetos que ruedan hasta cogerlos.

Contenido: Coordinación óculo-manual.
Edad: Desde 6 meses
Material: Un juguete u objeto interesante para el niño
Espacio: En la colchoneta
Actividad: Jugar con el niño sentados uno enfrente del otro al *dame-toma* intercambiando el objeto y esperando siempre la respuesta del bebé.

Contenido: Coordinación óculo-manual
Edad: 10 meses hasta la marcha
Material: Una pelota
Espacio: La colchoneta o el suelo
Actividad: Estando sentados el bebé y el educador uno enfrente del otro con las piernas abiertas tirarse uno a otro la pelota.

EL JUEGO DEL BEBÉ: METODOLOGÍA

Para planificar la actividad lúdica del bebé y su relación con ese entorno el educador debe definir unos criterios educativos que serán la base de sus intervenciones. Como por ejemplo:

1. Dar la mayor importancia a las interacciones agradables y mutuas entre el bebé y el adulto en todas las situaciones.

2. El bebé siempre dará una respuesta ante toda actividad o relación que el adulto inicie y éste se debe adaptar a ella para seguir o cambiar de actitud o juego.

3. El lenguaje es fundamental en las relaciones con el bebé. El adulto debe hablar con él contándole lo que están haciendo con claridad, tranquilidad y afecto.

4. Al presentarle un juego, juguete o actividad, el educador debe dejar al bebé todo el tiempo que necesite para que lo descubra y explore.

5. El educador ayudará a los pequeños a superar los retos o conflictos, unas veces interviniendo directamente y otras animándoles a que lo consigan por sí mismos, mostrándole su aprobación y satisfacción.

6. Cada niño tiene sus ritmos y sus formas de jugar, los adultos se tienen que acoplar a cada bebé y a sus características individuales.

7. El bebé necesita mucho contacto físico y todo tipo de comunicación: miradas, risas, caricias, necesita que le mezan, que le hablen, que le canten, etc.

8. El educador debe observar el juego y la actividad del bebé y estar atento en sus cambios y sus iniciativas para seguirlas.

9. Como el sueño, el aseo y la alimentación ocupan mucho tiempo en la jornada de un bebé, el educador debe elegir el momento que el niño está más relajado y satisfecho para realizar las actividades de juego con ellos.

Ejercicio

8. Relaciona cada una de estas decisiones metodológicas con los principios que plantea el currículo de la etapa.

EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN

Observar el juego del bebé y su actividad nos va a permitir conocer en qué estadio evolutivo está, qué tipo de relación es capaz de mantener, cómo es su estado de ánimo, etc. Según la capacidad que el educador quiera observar elegirá los datos más significativos, por ejemplo:

Si quiere observar *la perseverancia* para intentar la superación de algún problema:

- Lo intenta varias veces o a la primera lo abandona.
- Se enfada si no lo consigue o tras muchas veces pide ayuda.
- Insiste muchas veces y continua aunque vea que es imposible.

Si quiere observar el *estado de ánimo*:

- Se muestra radiante, feliz, se rió mucho.
- No se muestra irritable pero tampoco muy sonriente.
- Irritable, protesta por todo, no espera, triste.

Ejercicio

9. Piensa en otras unidades didácticas que se pueden realizar con bebés.

3 Unidad Didáctica: Los primeros juegos, ritmos y canciones (niños de 3 a 24 meses)

INTRODUCCIÓN

En las aulas de los más pequeños de la escuela infantil es imprescindible que la educadora establezca con cada niño o niña una relación individualizada que le sirva de punto de apoyo en el progresivo descubrimiento del mundo. En el día a día tenemos muchas oportunidades de establecer esta relación, principalmente en los momentos en que nos ocupamos de satisfacer sus necesidades básicas.

Esta unidad didáctica intenta recoger todos esos primeros juegos orales, corporales y rítmicos, esas primeras melodías acompañadas de movimientos, gestos y sonidos, que los educadores utilizamos a lo largo de los primeros años, en diversos momentos, y que sirven para establecer esa relación personal, tan importante entre el adulto y el niño, en el proceso que inician de progresiva autonomía y socialización.

El marco temporal de esta UD es de todo el curso, durante el primer año y el segundo del Primer Ciclo de la Educación Infantil. Ocupará diversos momentos del día, en ocasiones de forma individual, aunque también, a veces, en pequeños grupos.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

A lo largo de esta unidad didáctica pretendemos que los niños desarrollen estas capacidades:

1. Mantener una buena relación afectiva con la educadora.
2. Identificar las partes del cuerpo implicadas en cada juego y moverlas cuando llega el momento.
3. Coordinar su tono, su postura y sus movimientos a lo largo de las distintas canciones y juegos.
4. Mostrar atención hacia el adulto y colaborar con él durante la realización de estas actividades.
5. Saber esperar su turno, si la educadora está con otros niños, aprendiendo a compartirla.
6. Repetir algunos juegos o canciones, imitar los movimientos, terminar algunas frases si las inicia la educadora.
7. Disfrutar con estas actividades.

CONTENIDOS: ÁREA 1

Conceptos

– El propio cuerpo: imagen global y principales segmentos.
– Principales posturas del cuerpo.

Procedimientos

– Exploración de las características del propio cuerpo y de sus limitaciones.
– Utilización de los sentidos en la exploración del cuerpo.
– Control activo y adaptación del tono y la postura.
– Coordinación y control corporal en el movimiento global y segmentario.
– Situación y desplazamiento en el espacio real.
– Regulación del propio comportamiento.

Actitudes

– Confianza en las propias posibilidades de acción.
– Gusto por el movimiento y el ritmo.
– Iniciativa para realizar los juegos que sabe.
– Actitud de ayuda y colaboración con el adulto.

CONTENIDOS: ÁREA 2

Conceptos

– Las canciones de nuestro entorno.

Procedimientos

– Uso de las normas de convivencia que se establecen en la realización de estos juegos.
– Observación y atención a las manifestaciones del entorno inmediato (educadores y otros niños).

Actitudes

– Tolerancia ante la espera de acontecimientos (turnos).
– Interés por participar en las actividades del grupo.
– Interés por conocer nuevos juegos, ritmos y canciones.

CONTENIDOS: ÁREA 3
Conceptos – Música, canción, silencio. – Algunas propiedades sonoras y expresivas del cuerpo: palmas, patadas, soplar...
Procedimientos – Comprensión de las intenciones comunicativas del adulto. – Comprensión progresiva y reproducción de algunos textos de tradición cultural. – Imitación y utilización de señales extralingüísticas (gestos, movimientos) en las canciones. – Utilización de las posibilidades motrices, sonoras y expresivas del propio cuerpo.
Actitudes – Iniciativa e interés por participar en situaciones comunicativas. – Actitud de escucha al otro en el diálogo que se establece. – Disfrute con el canto, con el ritmo, con el movimiento.

METODOLOGÍA

1. En esta unidad didáctica aplicaremos el principio de globalización intentando que los niños y niñas desarrollen todas sus capacidades, las físicas, las afectivas, las intelectuales y las sociales. No olvidaremos su interconexión.

2. También respetaremos los intereses de los niños, no imponiendo estas actividades cuando no ocupan su interés.

3. Valoraremos los logros de los niños y niñas reconociendo explícitamente sus avances y animándoles a proseguir, con la finalidad de que vayan adquiriendo confianza en sí mismos.

4. Potenciaremos las manifestaciones de afecto entre los niños y niñas y con los educadores, mediante el contacto físico y corporal y a través de cualquier forma de expresión.

5. Mantendremos contactos habituales con las familias sobre el desarrollo de esta unidad didáctica, mediante una reunión previa en la que explicaremos lo que pretendemos y en la que intercambiaremos juegos y canciones con ellos y a través de los contactos cotidianos.

6. No perderemos el enfoque lúdico al realizar estas actividades, escogiendo momentos adecuados, manteniéndolos mientras resultan interesantes y divertidos, introduciendo variaciones en la medida que lo van demandando.

7. Conoceremos esta unidad todos los miembros de la escuela, para que todos, de un modo u otro, colaboremos en ella.

8. Trabajaremos individualmente con cada niño y niña, aunque poco a poco iremos introduciendo momentos de encuentro por parejas o pequeños grupos. En el segundo año formaremos grupos más habitualmente, sin perder las ocasiones individuales.

9. Los espacios donde realizaremos estas actividades serán: la cuna, la alfombra, la mesa de cambios, la mecedora nuestra y, a medida que van creciendo, los espacios exteriores y la sala de usos múltiples.

10. Organizaremos los juegos y canciones, algunas son más apropiadas para el período de adaptación, otras para el momento del cambio, otras las practicaremos en la alfombra, y otras en momentos de encuentro con otros niños y niñas.

Ejercicio

10. Subraya la idea principal de cada una de estas decisiones metodológicas.

ACTIVIDADES

1. Individuales

Cucú-tras tras	Escondiéndose
Este fue a por huevos	Deditos, abrir boca
Cinco lobitos	Girar mano con dedos
Palmas, palmitas	Dar palmas al ritmo
Al pon pon, dinero pon	Dedo en la palma
A la buena ventura, si Dios te la da	Dedo en la palma y rascar
Date la mocita, en la cabecita	Su mano muerta en cabeza
Misito, gatito, ¿qué comiste?	Con su mano en la cara
Aserrín, aserrán, las maderas	Balanceo sobre rodillas
Din, dan, las campanas de S.Juan	Balanceo sobre rodillas
Al paso, al paso, al paso	Al trote sobre rodillas
Arre borriquito	Al trote sobre rodillas
Sana, sanita, culito de rana	Acariciar donde duele
Mira qué agujero hay en el techo	Cosquillas sobre cuello
Una hormiguita salió del hormiguero	Subir dedos por su brazo
Si vas a la carnicería	«Cortando» su brazo
Luna, lunera, cascabelera	Dando palmas al ritmo
A la lata, al latero,	Dando palmas al ritmo
Caracol, col, col,	Se le canta al caracol

2. Colectivas

Pinto, pinto, gorgorito	Pellizcos en varias manos
Puño, puñete, cascabelete	Haciendo torre con puños
A la sillita de la reina	Dos educadores y un niño
El patio de mi casa	Corro
A tapar la calle	Estirando los brazos
Pasi misí, pasi misá	Haciendo fila y puente
Un, dos, tres, escondite inglés	Pararse y avanzar
Al corro de la patata	Dar vueltas y agacharse
A la zapatilla por detrás	Esconder zapatilla
Ronda, ronda	Esconderse (poco espacio)
Al corro chirimbolo	Corro
Miguel, Miguel, Miguel	Vueltas derecho, revés

Nota: esta relación se completará con las aportaciones de los padres y madres, especialmente con las nanas que usan para dormir y otros jueguecillos que practican.

EVALUACIÓN

1. Evaluación del proceso de aprendizaje de los niños

Se trata de observar de manera sistemática y anotar sus avances con respecto a los siguientes criterios de evaluación:

1. Mantiene una buena relación afectiva con la educadora.
2. Identifica las partes del cuerpo implicadas en cada juego y sabe moverlas cuando llega el momento.
3. Coordina su tono, su postura y sus movimientos a lo largo de las distintas canciones y juegos.
4. Demuestra atención y colabora con la educadora durante la realización de estas actividades.
5. Sabe esperar su turno si la educadora está con otros niños.
6. Repite algunos juegos o canciones, imita los movimientos, termina algunas frases si las inicia la educadora.
7. Disfruta con estas actividades.

Prepararemos un cuadro con estos criterios y anotaremos las observaciones que vamos realizando de cada niño, con fecha y expresadas de forma resumida. Lo haremos en un folio apaisado para cada uno.

Ejercicio

11. ¿A qué elemento anterior se parecen estos criterios de evaluación? ¿Por qué se ha hecho así? ¿Podría ser de otra manera?

2. Evaluación del proceso de enseñanza

Además de evaluar los aprendizajes de los niños, debemos revisar nuestra propia actuación y el propio diseño de la unidad.

Nos plantearemos las siguientes cuestiones:

- ¿Eran correctos los objetivos y contenidos previstos?
- ¿Cuáles de ellos se han conseguido en su mayoría?
- ¿Cómo nos hemos sentido durante estas actividades?
- ¿Cómo era el ambiente del grupo durante las mismas?
- ¿He dedicado el tiempo suficiente?
- ¿Eran los espacios adecuados?
- ¿Me han faltado canciones, me han sobrado?
- ¿He tenido éxito en la colaboración con los padres?
- ¿Han colaborado otros miembros de equipo educativo?

Ejercicio

12. En estas dos unidades didácticas no hemos desarrollado el elemento relativo a las Adaptaciones Curriculares ¿por qué crees que hemos tomado esta decisión?

4 Unidad Didáctica: Control de esfínteres (niños de 18 meses a 3 años)

LOS HÁBITOS Y LAS RUTINAS

Las rutinas son situaciones que los niños viven de una manera sistemática todos los días. Con ellas satisfacen sus necesidades a la vez que se favorece el proceso de socialización al adquirir unos hábitos culturales y el desarrollo de su autonomía. A todo ello puede añadirse que su cotidianeidad permite que el niño anticipe situaciones y aprenda nociones de tiempo y espacio. Éste es un momento de la vida en el que descubrir cómo desenvolverse en el mundo supone una gran motivación y un placer. Favorecen no sólo la autonomía sino un gran sentimiento de autoestima.

Ejercicio

13. Intenta recordar lo que has estudiado en el Módulo de Autonomía personal y Salud sobre el aprendizaje del control de esfínteres. Haz un pequeño esquema.

Planificar o programar las rutinas significa diseñar o elaborar actividades y criterios de intervención educativa para ayudar a los niños a recorrer el proceso que van a vivir hasta alcanzar los objetivos siguientes:

– Adquirir progresivamente una participación activa y mayor grado de autonomía en las decisiones relacionadas con el cuidado de sí mismos (comida, aseo, descanso).
– Ir incorporándose a las rutinas de la vida con los demás, adaptando a ellos su propio ritmo y aprendiendo a regular sus actuaciones a partir de las demandas de los educadores, pidiéndoles ayuda cuando lo necesiten y disfrutando al conseguirlo.

Para que veas un ejemplo de unidad de programación de alguna de estas rutinas se ha desarrollado el control de esfínteres.

EL CONTROL DE ESFÍNTERES

Llamamos control de esfínteres al proceso que recorren todos los niños hasta retener voluntariamente el pis y la caca.

OBJETIVO:

Adquirir el control de esfínteres con una actitud favorable, disfrutando del paso de crecimiento que supone y mostrando cada vez más autonomía en las tareas que conlleva.

CONTENIDOS:

El cuerpo humano: el culo, el pene, sensaciones de pis y caca.
Diferencias entre niño y niña.
Exploración e identificación de las características del cuerpo.
Sentirse a gusto consigo mismo.
Confianza en sus posibilidades y en sus capacidades para realizar aquellas tareas que estén a su alcance.
Manifestación y regulación de las necesidades básicas en situaciones habituales y cotidianas.
Autonomía en la satisfacción de sus necesidades fisiológicas.
Actitud de colaboración y satisfacción ante el control de esfínteres.
Aceptación del cuarto de baño como espacio para hacer pis y caca.
Colaboración e iniciativa para vestirse y desvestirse.

A los dos años al niño le suceden varias cosas muy importantes: descubre al otro y se descubre a sí mismo. Se mueve con autonomía, camina, corre, sube, baja, come solo y además llega a ser capaz de controlar esfínteres.

El control de esfínteres coincide por tanto con dos procesos importantes:

– Con el proceso de socialización al satisfacer sus necesidades como los adultos, compartiendo ritos y objetos y descubriendo su propio cuerpo y el de los otros iguales que él.
– Con el desarrollo de su autonomía, porque solo necesita al adulto en momentos concretos (botones, tirantes...)

METODOLOGIA:

Para planificar el control de esfínteres en un grupo de 18 meses a 3 años hay que tener en cuenta algunas *consideraciones*:

– Planificar el control de esfínteres en coordinación con los padres y a ser posible iniciarlo en casa.
– Tener en cuenta que es un proceso individual que tiene que ver con el desarrollo y experiencia de cada niño. Cada uno tiene un momento en el que la musculatura esfinteriana está preparada para funcionar en coordi-

nación con el sistema central, alrededor de los 18 meses. Entonces el control es un acto voluntario.
– Hay que tener en cuenta, observar, conocer al niño y recoger datos significativos del desarrollo emocional para que este crecimiento sea compensador para él, pues supone renunciar a algunas ventajas como la dedicación del adulto al cambiarle los pañales.
– El niño tiene que sentirse aceptado dentro de un clima de tranquilidad y seguridad afectiva.
– Se debe considerar, respetar y comprender los distintos ritmos de cada niño y los momentos conflictivos, como el nacimiento de un hermano.
– Las regresiones pueden ser un paso para un posterior afianzamiento.

ACTIVIDADES ALREDEDOR DEL CONTROL DE ESFÍNTERES

– El educador, como preámbulo, debe cambiar al niño de pie, considerándole mayor para tumbarle en el cambiador.

– Tiene que delimitar el espacio y el tiempo para esta actividad. El juego con orinales, que es previo al control, se hará tres veces al día durante el horario que esté el niño en el centro. Animarles a sentarse como sus compañeros.

– Es necesario que los niños tengan acceso fácil al baño, al agua, al barro, a la masa, etc. como elementos compensadores. Necesitan usar ropa cómoda y el uso de bragas o calzoncillos le gratifica enormemente.

– Cuando el niño ya mantenga el pañal seco, hacérselo sentir así una y otra vez y quitárselo con su consentimiento.

– Valorar mucho sus primeros pises en el orinal. El adulto debe tener interés por las evacuaciones que el niño le mostrará con orgullo y debe respetar la curiosidad del niño por sus *productos* y características.

– Dejarle que vaya siendo cada vez más autónomo hasta que llegue a ir solo al baño. El cuarto de baño es un espacio que supone el contexto más adecuado para aprender y trabajar la higiene y el cuidado del cuerpo, se dan muchas situaciones que no se repiten en otro lugar y muchas interacciones entre los niños que favorecen enormemente el conocimiento entre ellos.

EVALUACIÓN

Para evaluar si el control de esfínteres lo ha conseguido el niño satisfactoriamente podemos observar, por ejemplo:

– ¿Controla la caca? ¿el pis? ¿Desde cuándo?
– Ante sus procesos en el control se manifiesta alegre.
– Quiere hacer partícipes a los demás.
– Muestra un cierto interés, no lo comparte.
– Se esfuerza por adquirir más autonomía.
– Quiere ir solo al cuarto de baño o por el contrario hay conductas especiales como:
– ¿Es estreñido? ¿Retiene demasiado el pis o la caca? ¿En qué situaciones?

Ejercicio

14. Piensa en otras unidades didácticas relacionadas con las rutinas de la vida cotidiana.

5 Unidad Didáctica: Un proyecto ¿Hacemos una fiesta? (niños de 3 a 4 años)

Como ejemplo de unidad para este grupo se presenta un proyecto, entendiendo como tal el proceso que sigue un grupo de niños para realizar una fiesta.

El educador acompañará a los niños en esta pequeña investigación reforzando sus propuestas, proporcionando pistas y caminos para encontrar los datos, ayudándoles a ejecutar los planes, la realización de actividades y la consecución de los objetivos previstos. Recogerá todas las propuestas y productos que los niños hagan para que al final puedan recordar el proyecto en su totalidad.

OBJETIVOS

– Manifestar e interesarse por compartir con sus amigos y adultos cercanos sentimientos de alegría y diversión ante situaciones lúdicas y festivas.

– Disfrutar, manifestar y participar en las situaciones que provocan las fiestas y su preparación, de expresión corporal, musical, plástica, etc.

– Participar en el proceso de planificación y preparación de las fiestas manifestando interés por superar las dificultades que se le plantean con ayuda de sus compañeros o adultos más cercanos.

– Asumir y aceptar pequeñas responsabilidades, tareas y papeles acordados entre todos.

– Participar sin inhibiciones en situaciones de acción fantástica e imaginaria manifestando curiosidad e interés por ampliar sus exigencias y conocimientos sobre personajes fantásticos.

– Compartir con los demás las situaciones agradables que las fiestas y su preparación provocan mostrando una actitud positiva ante éxitos y fracasos.

– Utilizar y manipular materiales e instrumentos para la elaboración y construcción de disfraces, adornos, alimentos y objetos para la preparación de las fiestas, interesándose por adquirir habilidades manipulativas y de conocimiento de técnicas.

CONTENIDOS QUE SE VAN A TRABAJAR:

Conceptos

– Sentimientos y emociones propios y de los demás y su expresión corporal, risa, llanto, tristeza, alegría, enfado, afecto, miedo.

– Alimentos cotidianos, hábitos de alimentación, posturas y utensilios.

– Manifestaciones culturales de la comunidad a la que se pertenece como fiestas, verbenas, juegos y comidas.

– Las formas sociales del tiempo, fiestas y días de cole o trabajo.

– Distintas épocas del año y algunos hechos relevantes como vacaciones, cumpleaños, navidad, etc.

– El lenguaje oral, diferentes expresiones y vocabulario más habitual como pedir ayuda, explicar algo, dar un recado.

– Textos orales de tradición cultural: canciones, cuentos cortos, poesías, etc.

Procedimientos

– Utilización de las posibilidades expresivas del propio cuerpo en situaciones lúdicas diversas.

– Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo en situaciones lúdicas y de juego.

– Coordinación y control corporal en actividades que implican tanto el movimiento global como segmentario y la adquisición de habilidades motrices nuevas.

– Coordinación y control de las habilidades de carácter fino y utilización correcta de utensilios comunes: doblar, rasgar, picar, recortar, dibujar, ensartar, transvasar.

– Uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.

– Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte.

– Construcción de objetos, artefactos o juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetivos previamente fijados.

– Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, pinturas y dibujos, lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.

– Evocación y relato de hechos, cuentos, incidencias y acontecimientos vividos en situaciones lúdicas y festivas.

– Reproducción e improvisación de juegos y costumbres de tradición cultural, familiar y ambiental, tanto individual como colectivamente, de bailes, canciones y retahílas sencillas.

– Iniciación e interés por participar en situaciones lúdicas.

– Interpretación y observación de imágenes, carteles, fotografías, etc. como medios de expresión y comunicación y su comprensión debidamente secuenciadas.

– Producción de dibujos, cenefas y trazos sencillos, ajustándose a unas pautas de direccionalidad y espacio propuestas.

– Utilización de técnicas básicas de expresión plástica.

– Producciones sonoras, ruido, silencio, música, canción.

– Producciones sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano y de instrumentos musicales sencillos.

Actitudes

– Confianza en las propias posibilidades de acción.

– Realización responsable de pequeñas tareas.

– Discriminación de comportamientos adecuados en situaciones lúdicas y festivas.

– Interés por conocer las características del entorno.

– Actitud positiva para compartir juegos, juguetes y uso adecuado de los objetos.

– Gusto, interés y valoración de las obras propias y de las de los demás.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Al iniciar este proyecto (o unidad didáctica) para un grupo de niños de 3-4 años y después de trazar los objetivos y contenidos, hay que buscar la motivación que suscita al grupo concreto un interés que les mueve a jugar, investigar, pensar, actuar y trabajar, con el objetivo de conseguir esa fiesta y su preparación.

Al exponer los principios generales metodológicos hablamos de la necesidad de la motivación. Las fiestas, por ser situaciones que los niños ya han vivido en múltiples momentos, implican un interés intrínseco en cada uno de ellos. Para reforzarlo en situaciones nuevas, y queriendo diferenciar las características de cada fiesta, buscará el educador una motivación más específica.

Ejemplo:

a) Para festejar un cumpleaños de un compañero pueden seguir un calendario elaborado en clase en el que van tachando o tapando los días y jugar con la sorpresa de un regalo que se va a elaborar para agradar al amigo y demostrarle sentimientos de afecto.

b) La visita de un personaje fantástico anunciada a través de una carta o mensaje puede provocar en los pequeños la necesidad y el deseo de homenajearle con una fiesta. Estos mensajes fantásticos aparecen en sitios insospechados: por debajo de la puerta, encima de alguna mesa cuando llegan los niños por la mañana, o incluso los puede llevar a la clase algún cartero colaborador. El contenido del mensaje puede expresarse a través de pictogramas (imágenes), identificables para los niños aunque necesiten la intervención del educador para su total lectura. En ellos pueden aparecer datos sobre las necesidades, gustos o planes del personaje; incluso para mantener la motivación es posible que aparezcan nuevos mensajes a lo largo de la preparación de la fiesta. Según la intención educativa incluirán datos de formas de vida del personaje: cómo es en casa, sus vestidos, sus alimentos, etc. El personaje puede ser un indio, un gnomo del bosque, una bruja... estos datos estarán representados en dibujos, fotografías o imágenes legibles para los niños. La motivación tiene que provocar el suficiente interés para superar dificultades, elaborar pequeños proyectos y actuar manual y mentalmente y así conseguir que adquieran los aprendizajes y su objetivo: ofrecer una fiesta a su amigo el personaje.

A continuación se diseñan una serie de actividades que pueden surgir de las propuestas y la planificación del proyecto de los niños o del educador. Se comentan simultáneamente la temporalización, el agrupamiento, los espacios y los materiales adecuados.

Actividades iniciales

Para conocer las ideas previas o experiencias vividas por el niño en este tema, el educador diseñará diversas actividades que le aporten estos datos y así podrá adecuar el proyecto al nivel en el cual cada niño pueda relacionar los aprendizajes y situaciones nuevas con las ya sabidas.

1. En un corro y en gran grupo hablar del tema de las fiestas. Esta conversación entre todos no puede superar los diez minutos o cuarto de

hora. El educador deberá potenciar la intervención de los niños que menos conoce, a los más inseguros o tímidos, interviniendo con sumo cuidado para no cortar iniciativas y provocar inhibiciones. Los compañeros que más destacan por nivel de desarrollo pueden ayudar y sugerir ideas a los más pequeños o a los que tienen un nivel inferior y el educador tiene que dar prioridad a estas actitudes. Deberá ir recogiendo los datos más destacados de los conocimientos del grupo de niños y de cada uno.

Será necesario centrar el tema alrededor de preguntas como:

¿Han ido a alguna fiesta?
¿Dónde se celebra? ¿Por qué se celebra?
¿Quién estaba? ¿La fiesta era para alguien?
¿Se divirtieron todos?
¿Había adornos? ¿Qué adornos?
¿Se hicieron regalos?
¿Había música? ¿Bailaron?
¿Surgió algún problema?
¿Dónde podemos mirar o preguntar para saber más?

En esta actividad no se necesitan materiales y los niños no deben tener juguetes en las manos para que no distraigan su atención.

2. En pequeño grupo y en el rincón de biblioteca observar un cuento en el que aparezca alguna fiesta, pueden ver libros de información para pequeños, el educador deberá anotar los comentarios más significativos de cada niño e incitar al diálogo a los niños que más necesite observar. En los libros encontrarán soluciones ante sus dudas.

3. En el rincón de la casita iniciar en grupo de 5 ó 6 niños el juego simbólico de una fiesta, por ejemplo, de cumpleaños de un muñeco.

4. Jugar a fiestas de mayores en gran grupo y en un taller de expresión dramática o en clase en cualquier rato: una boda. Cada niño asumirá un papel (novios, padrinos, invitados, cura o juez). Se disfrazarán con los trapos del baúl de disfraces. Pueden hacer la ceremonia y después un desfile por el pasillo o visitando a alguna clase vecina y a continuación una merienda.

Actividades de desarrollo

1. Conversando en el corro intentar *planificar* por pasos secuenciados como se hace una fiesta:

¿A quién se va a invitar?
¿Cómo se puede hacer una fiesta?
¿Qué adornos van a hacer para la clase?
¿Qué se necesita para realizarlos?

¿Qué merienda y con qué?
¿Qué música y que baile o canción?

Estas propuestas se realizarán en el corro y el educador irá anotando las respuestas. Pensar y comprobar con los niños si son posibles. Reflejar la planificación secuenciada en un mural.

2. Mural del plan: la fiesta para la bruja Maruja.

Cada niño del grupo realizará un dibujo de las cosas que tienen que hacer para la fiesta con ceras y folio. El educador los irá pegando en una tira larga ordenándolos por tiempo de realización del plan según la figura..... Posteriormente en días sucesivos y por grupos pequeños irán haciendo las actividades siguientes.

3. Realizar una tarjeta de invitación a la fiesta para compañeros de otras clases. El educador puede sugerir la técnica de collage y proporcionar los materiales (revistas de colores, pegamento, cartulina grande y tijeras). Él mismo dirigirá la actividad para que el mensaje pueda ser interpretado.

4. Realizar adornos:

Cadenetas: tiras de papel charol de colores, formando anillos y uniéndolos entrelazados.

Farolillos: folio pintado con témpera o ceras y enroscado.

5. Realización de disfraces:

Gorros de brujos: con cartulinas negras el educador marcará por donde se cortará para conseguir un cono. Con cada niño lo pegará. Ofrecer a los niños trocitos de papel de plata u oro para decorarlos. Colocarles una goma para que no se caigan.

Vestidos: Con papel pinocho negro, haciendo un agujero para meter la cabeza, adornarlo con papeles de colores pegados y sujetarlo con una tira del mismo papel como cinturón.

6. Un regalo para la bruja.

Un álbum de fotos: todos los niños dibujarán su imagen con ceras en folio, el educador les ayudará a encuadernarlos y hacer una portada bonita. Lo envolverán en papel de regalo colocando el educador un lazo.

7. Elaborar instrumentos de música con materiales de desecho, por ejemplo: yogures adornados con trozos de papel charol pegados, rellenarlos de arroz, piedras pequeñas o garbanzos y taparlos con un papel charol atado con un cordón alrededor de la tapa del yogur. Inventar un ritmo para una canción y el día de la fiesta cantársela a la bruja.

8. Una merienda

Realizar un bizcocho.

Actividades del día de la fiesta

– Poner bonita la clase con los adornos preparados (pueden hacerse el día anterior).
– Maquillase las caras (con pinturas especiales de maquillaje).
– Disfrazarse con los disfraces preparados o ponerse *guapos*, si no se han hecho, con los *trapos* del baúl del rincón de la casita.
– Recibir al personaje homenajeado, a los amigos o invitados y ofrecerles el baile preparado, el ritmo, la canción o los regalos.
– Realizar los juegos preparados, pueden sugerirlos los invitados, si son adultos, o el educador.

Ejemplo:

– Un guateque con música marchosa.
– Diversos juegos: carrera de sacos, prueba con los ojos tapados, de sabores con helado; tiro al *educador* (silueta dibujada); coger caramelos con la boca; morder galletas colgadas o bollos, entre parejas, sin manos, etc.
– Merienda.

Actividades de evaluación y finales

– Hablar después de la fiesta, en el corro, destacando lo que más les ha gustado. El educador podrá ir dibujándolo en un mural.

– Hacer un libro de los momentos por los que ha pasado el grupo preparando la fiesta. Estos momentos los puede recoger el educador en fotografías y entre todos las ordenan y pegan. El libro puede estar en clase o por turnos ir llevándolo a casa para contarles a los padres la fiesta y su preparación.

– Si en el centro hay una cámara de vídeo hacer lo mismo que en la actividad anterior. Estas dos actividades son muy adecuadas para niños con necesidades educativas especiales.

– Cada niño puede dibujar lo que más le ha gustado de la fiesta.

– Recoger en un libro las recetas con dibujos (fotocopias del dibujo que haga el educador) de las comidas elaboradas e ir recordando los pasos dados.

Actividades de ampliación

– Hablar sobre las cosas que se pueden hacer en una fiesta y las que no se pueden hacer.

– Envolver los regalos con papeles decorados por ellos.

– Recortar papeles para decorar los gorros y vestidos de brujos.

Actividades de refuerzo

– En toda actividad hecha en grupo, apoyar individualmente a cualquier niño que le suponga más dificultad.

– Realizar tartas con plastilina o arcilla y rosquillas, churros, etc.

– Hablar sobre una fiesta familiar y provocar respuestas y comentarios.

– En una careta de cartulina ya recortada, maquillarla y pintarla con ceras.

Ejercicio

15. Piensa en una actividad inicial que proporcione al educador datos sobre lo que sabe un niño de las fiestas de Carnaval. Realízala con algún niño que tengas cerca ¿qué ideas previas tiene?

6 Unidad Didáctica: Nos vamos a una granja (niños de 4 a 5 años)

La socialización es un proceso largo que inicia el niño desde los primeros momentos de su vida y pasa por diferentes etapas. Cuando un niño inicia la etapa de la Educación Infantil inicia un proceso de descubrimiento del otro más allá de la propia familia, se puede considerar como uno de los momentos esenciales de su desarrollo.

El niño, entonces, siente que pertenece a un grupo y esto le irá configurando una serie de normas sociales. A través del juego y la convivencia adquirirá unas destrezas y le surgirá la necesidad de elaborar unas reglas que ordenarán su vida social.

Las amistades infantiles ejercerán una influencia muy fuerte en la capacidad de adaptación social en la vida y conformarán la personalidad y conciencia del propio yo. El aprendizaje surge de la interacción, pero ésta se consigue con el intercambio de ideas, planes y reestructuración de esos planes elaborando un plan común entre todos.

El proyecto elegido en este apartado es la convivencia en una granja-escuela durante unos días. Esto puede suponer el afianzamiento de las relaciones de un grupo y un paso hacia la autonomía en cada niño. Dormir fuera de casa significa mucho para los niños de estas edades, se hacen preguntas sin parar, y superar ciertos miedos y desconfianzas de sí mismos les ayudará a crecer.

OBJETIVOS

– Afianzar las relaciones de amigos y del grupo de clase y valorar la importancia de pertenencia a un grupo estando varios días juntos.

– Tomar iniciativas, planificar y secuenciar la propia acción, al preparar la tarea concreta, sintiéndose satisfecho por ello.

– Descubrir los intereses y las obras de otros y ponerse en situación de actuar juntos, ser capaces de elaborar un objetivo común y disfrutar con ello.

– Conocer la influencia del medio físico en las formas de vida, descubrir las formas de vida en el campo, valorando el placer de vivir en ambientes como éste.

– Conseguir mayor autonomía en el cuidado personal de desnudarse y vestirse, lavarse y cuidar sus pertenencias y las de los demás.

– Conocer y valorar los animales y sus necesidades, descubrir las cosas que el hombre tiene gracias a ellos.

– Cuidar, valorar y respetar el medio natural, descubriendo la influencia del hombre en las tareas del campo.

– Utilizar distintas técnicas y materiales de expresión plástica para transmitir mensajes.

CONTENIDOS

Vamos a destacar algunos contenidos trabajados en esta unidad, sin querer ser exhaustivos y teniendo en cuenta que la selección depende de cada grupo de niños, de cada niño y de sus ideas previas.

Área I

Sentimientos y emociones propias y de las de los demás y su expresión.

Manifestación, regulación y control de las necesidades básicas en situaciones ocasionales fuera de casa.

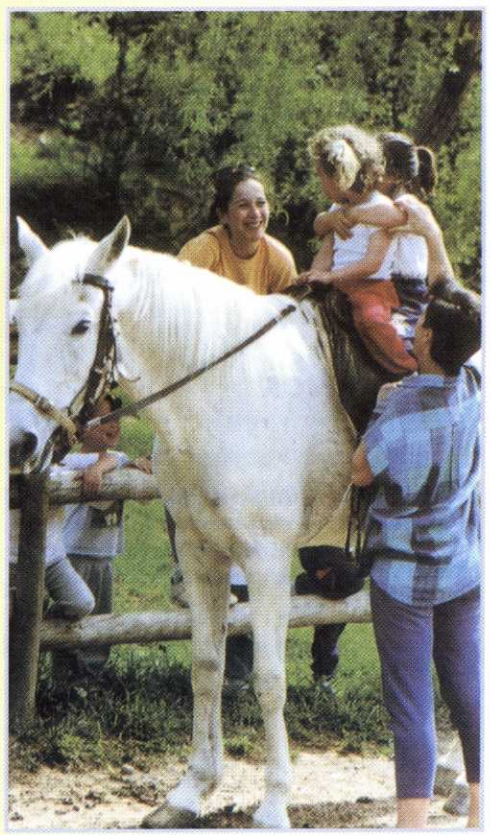
Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar tareas y conductas.

Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los adultos y amigos.

Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.

Adaptación de los ritmos biológicos propios a las secuencias de la vida cotidiana y del propio ritmo a las necesidades de acción de otros.

Iniciativa para aprender habilidades nuevas.



Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.

Normas elementales de relación y de convivencia.

Planificación secuenciada de la acción para resolver una tarea sencilla y constatación de sus afectos.

Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.

La salud, alimentación, higiene, cuidado de sí mismo.

Utilización adecuada de instrumentos, instalaciones y espacios para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.

Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, el descanso y la higiene.

Área II

Principales grupos sociales: familia, amigos del cole, grupo de clase, grupo de escuela.

Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.

Percepción de la secuencia y de la simultaneidad en actividades cotidianas.

Formas de organización humana según su utilización en distintos paisajes. Paisaje rural y paisaje urbano.

Intervención del ser humano en el paisaje.

Los trabajos de hombres y mujeres en el campo y la granja. La transformación de algunos productos.

Conocimiento de algunos objetos no habituales: lupas, cedazos, cardadores, trilla, ordeñadora, etc.

Los seres vivos: animales y plantas, sus necesidades y características más claras.

Animales y plantas en distintos medios: granja, selva, domésticos o de casa.

Relación de interdependencia y equilibrio entre personas, animales y plantas. Relación de utilidad (compañía y alimentación).

El papel de las personas en la conservación del medio natural.

Cuidado de algunos animales y sus dependencias.

Percepción e identificación de semejanzas y diferencias entre algunos animales y plantas.

Curiosidad, respeto y cuidado hacia animales y plantas.

Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.

Área III

Evocación y relato de hechos, incidentes y acontecimientos de la vida en la granja debidamente ordenados en el tiempo.

Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, la realización de dibujos, el lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.

Valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas e intereses propios y conocer los de los otros.

Interpretación y producción de imágenes debidamente secuenciadas.

Utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita: linealidad, orientación izquierda-derecha, organización en el papel, etc.

Utilización de técnicas e instrumentos para expresión y producciones plásticas y disfrute y cuidado con ellos.

Producción de elaboraciones plásticas para expresar hechos, sucesos, vivencias, fantasías y deseos.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES:

Unas imágenes recogidas en vídeo, por ejemplo, de una granja o de años anteriores, puede provocar el interés en los niños, pero surgirán inseguridades ¿quién les dormirá?, ¿quién les llevará a hacer pis por las noches?, ¿y si no les gusta la comida?

El educador calmará las inseguridades anunciando que falta mucho tiempo y ya aprenderán en esos días anteriores a superar sus miedos porque él estará siempre con ellos.

El educador, en una reunión, comunicará a los padres, también para motivarles, los objetivos, las actividades, la organización, etc. Es importante elaborar una encuesta que contestarán las familias para recoger observaciones de cada niño: alergias, enfermedades, inapetencias, miedos, pis nocturno, etc. y una lista con la ropa y materiales necesarios para la excursión.

Actividades iniciales

¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo?

Después de una charla en el corro el educador sabrá si los niños tienen ideas para preparar un viaje.

¿A dónde van?, ¿qué es un granja?, ¿qué ropa y utensilios tienen que llevar?, ¿cómo van a viajar?, ¿qué animales van a conocer?, ¿qué hay en una granja además de animales y plantas?, ¿cómo es una casa de campo?, ¿cómo van a dormir?

Después de la proyección del video y de la observación de fotos los niños tendrán ya alguna idea del tema. El educador puede proponerles hacer un *libro para contar* todas las cosas que harán antes de ir. Constará de las siguientes páginas:

– La portada será un dibujo de la granja.

– La carta a los padres anunciándoles la marcha y el cómo lo van a hacer. Los niños dibujarán lo que está en paréntesis. El martes (23) nos (vamos) en (autobús) a la (granja).

– Dibujos recortados de todo lo que llevarán en la mochila, luego lo meterán en un sobre que pegarán en la hoja del libro correspondiente.

– Mensaje para contar cómo llevarán la ropa organizada en la mochila: *En la (mochila) llevamos la (ropa) en (bolsas). La del miércoles es la (bolsa) (uno). La del jueves es la (bolsa) (2)... La (ropa sucia) la guardamos en una (bolsa de basura).*

– *Hacer un dibujo de los dormitorios y el cómo se reparten las camas.*

– *Otra actividad puede ser hacer un calendario* para observar los días que faltan; cada niño hará un dibujo en cada día y cuando van pasando los días lo irán tapando con un papel celofán azul que señalará que ha pasado la noche de ese día.

– Otra actividad podría ser que cada niño dibuje su imagen para llevarla a la granja, pegarla en su cama y así poder identificarlas.

Actividades de desarrollo

Elegimos tres actividades de distinto tipo, dentro de la multiplicidad que se puede realizar en una granja, relativas a rutinas diarias, trabajo con los animales, transformaciones con los productos de la granja, actividades de campo y huerta, etc.

1. *Para acostarse o levantarse.*

Los niños a estas edades de 4 y 5 años se muestran ya con cierta autonomía en el momento de vestirse y desvestirse. En los días anteriores de preparación y actividades iniciales ellos aprendieron que en su mochila había bolsas numeradas para cada día. El educador les indicará qué bolsa tienen que buscar con la ropa que se tienen que poner. Al desnudarse por la noche meterán la ropa sucia en la bolsa de basura y colocarán la bolsa de ropa limpia a los pies de la cama para ponérsela al día siguiente. Tendrán que ir al baño antes de dormir para hacer pis y lavarse manos y dientes. Después de un ratito de juerga el educador irá calmando el ambiente, dando besos y al apagar la luz puede contar un cuento o cantar una canción para que los niños se sienta acompañados en este momento difícil de separación de sus familias.

Los educadores deben estar dispuestos a comprender los miedos, inseguridades, etc. y estar muy cerca afectivamente de sus niños.

2. La lana

Suponiendo que en la granja visitada hubiera ovejas, desarrollar el proceso de la lana es muy interesante para estos niños. Harían varias actividades alrededor de las ovejas:

1. Sacarlas a pasear a un prado para comer.

2. Los pastores o responsables de las ovejas, si están en época, podrían esquilar una. Si no se dan estas condiciones habrá que tener lana esquilada para hacer la siguiente actividad.

3. Los niños lavarán la lana en barreños con detergente y la dejarán secar.

4. Cardarán la lana con cardadores y la hilarán (estas actividades no podrán hacerlas a la perfección, pero tal como pueden hacerlas es suficiente para que ellos se den cuenta del proceso).

5. Teñir la lana. Puede hacerse con productos naturales, como cociendo cáscaras de cebolla e introduciendo la lana en esta cocción.

6. Elaboración de un telar sencillo con un cartón pequeño cortado por dos extremos en forma de picos y colocando la urdimbre en vertical; los

niños pasarán la lana, preparada anteriormente en ovillos (no la que ellos han hilado).

7. El educador puede mostrar la forma de tejer un jersey, los niños recordarán la labor de sus madres o abuelas.

3. *Hierbas aromáticas*

Una excusión por el campo puede ser la motivación de esta actividad. El educador irá mostrando las distintas plantas aromáticas que encuentre. En un momento de descanso puede sugerir la idea: *¿Y si hacemos bolsitas aromáticas para llevar a casa de regalo?*

Seguro que a los niños les interesa esta propuesta. Recogerán plantas que huelan en bolsas. Al llegar a la granja las clasificarán, confeccionarán las bolsas, que ellos mismos pueden coser, e introducirán las hierbas cerrando la bolsa con un lazo.

Actividades de ampliación

– Elaborar a través de dibujos los pasos que han realizado en los diversos procesos, la lana, las hierbas aromáticas, cómo se hace un queso...

Actividades de refuerzo

– Los niños tienen que contar a sus educadores lo que han hecho durante el día.

– Dibujar lo que más les ha gustado de cada tarde.

Actividades finales o de evaluación

– Recoger en un álbum fotos e imágenes del viaje a la granja secuenciado, por ejemplo, y clasificado por páginas:

– La despedida (fotos).
– El viaje en autobús (dibujo).
– La llegada a la granja (fotos).
– La granja (dibujos).
– Animales de la granja (fotos y dibujo correspondiente).
– Muestras de lanas teñidas.
– Muestras de hierbas aromáticas secas.
– El comedor (fotos).
– Excursión al campo (fotos).
– Receta de cómo se hace queso, bizcocho, galletas o aquello que los niños hayan elaborado.
– Dormitorio y niños (dibujo).
– El grupo de amiguitos (foto).
– La vuelta a la escuela (foto) y recibida de los padres.

Ejercicios

16. Elabora mentalmente (es decir, sin consultar el apartado 1.2.) un esquema con los distintos apartados que contiene una unidad didáctica, al recordar estos ejemplos de Unidades que te hemos ofrecido.

17. Contrasta las actividades que tú seleccionaste en un ejercicio anterior con las que aparecen en estas unidades como: iniciales, de desarrollo y de evaluación, y valora si respondían o no a lo que aquí se expone.

Recuerda

La programación de una unidad didáctica pasa por varios momentos:

Observación y conocimiento del grupo.
Elección de la unidad.
Definición de objetivos didácticos y contenidos.
Actividades iniciales (conocimiento de las ideas previas)
Desarrollo ¿Qué y cómo lo hacemos?
Actividades de ampliación y refuerzo.
Actividades de evaluación y conclusiones.

Este esquema general puede ser variado dependiendo del tipo de unidad didáctica. El esquema debe adaptarse a la realidad. Por eso, no necesariamente coincide en las distintas unidades.

Las unidades didácticas pueden ser de muy diverso tipo, cualquier conjunto de actividades interconectadas entre sí y con unos objetivos comunes puede constituir una de ellas.

Aquí has visto una relacionada con las rutinas, otra con el juego, con las actividades de lenguaje oral y corporal, y dos pequeños proyectos. Unas son permanentes y otras temporales.

Cada educador selecciona los objetivos didácticos y los contenidos en función de las necesidades de su grupo y de sus características. Para ello tiene la guía del Proyecto Curricular de su Ciclo, y de su propia Programación. Puede expresar los objetivos por áreas, o en general, así como puede diferenciar los tres tipos de contenidos o tratarlos de forma global.

La metodología recoge aspectos que el educador debe recordar a lo largo de la unidad, referidas a cuestiones organizativas, a su actitud con los niños, a la relación con los padres, etc.

La programación de una unidad tiene que ser abierta para que los niños y el profesor vayan incorporando las actividades necesarias para encontrar las soluciones y datos que necesitan en el proceso de puesta en práctica.

La programación y evaluación son instrumentos de apoyo al profesor, nunca de obstáculo, si así fuera no están bien diseñados y pierden su valor.

La unidad debe incluir previsiones para efectuar una eficaz observación que nos permita evaluar, tanto el proceso de aprendizaje de los niños, como el de enseñanza.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

1. La programación:

   – Es un instrumento en manos del educador.
   – Refleja el trabajo del aula.
   – Es flexible, es una hipótesis de trabajo.
   – Sirve para ir evaluando y ajustando la práctica.
   – Está conectada con el Proyecto Curricular.

2. La diferencia principal son las unidades didácticas, que es un nuevo elemento que se introduce en este tercer nivel de concreción, ya que es necesario describir las actividades que van a ser propuestas a los niños y las agrupamos en estas unidades. El resto de elementos son los mismos, aunque en la programación se trata de decisiones muy concretas, de aplicación directa al grupo de niños.

3. Las unidades que se desarrollan ese día son: acogida a primera hora, rincones a continuación, taller de cocina, comida, descanso, nuevamente se retoma la unidad de rincones, y finalizamos con la de salida.

9. Dar importancia a las interacciones: *clima de seguridad y confianza.*

   – Adaptarse a las respuestas del niño: *aprendizaje significativo.*
   – Utilizar el lenguaje: *clima de seguridad, aprendizaje significativo.*
   – Dejar tiempo para que descubran: *principio de actividad.*
   – Ayudarles a superar conflictos por sí mismos: *clima de seguridad y confianza.*
   – Adaptarse a los ritmos individuales: *organización del tiempo.*
   – Contacto físico: *clima de seguridad y confianza.*
   – Observar al niño para seguirle: *aprendizaje significativo.*
   – Elegir el momento más adecuado para la actividad: *organización del tiempo.*

10. Otras posibles unidades con bebés serían las relacionadas con las *rutinas* como: la comida, el descanso, los cambios. También propias de esta primera edad serían las de: juego en la alfombra (cesto de los tesoros, manipulación de objetos), desplazamientos (movimiento: reptar, gatear, andar...), juegos orales, salimos al patio, etc.

12. Estos criterios se han elaborado a partir de los Objetivos didácticos de la Unidad, compruébalo.

    Es lógico que evaluemos el grado de adquisición de las capacidades que nos habíamos propuesto mejorar y que representan los objetivos. En este caso, la semejanza es total, pero podrían no ser elementos tan idénticos, al seleccionar en la evaluación los aspectos principales, o fijarnos en aspectos más parciales.

13. Las adaptaciones curriculares que se realizan en las unidades didácticas se refieren a un niño o niña en concreto, y se suelen adaptar actividades, materiales, medidas organizativas, para que el niño o niña consiga los objetivos previstos. No aparecen en estas unidades al no tener la referencia concreta del niño o niña para el que se deben adaptar.

Prueba de Autoevaluación

15. Otras unidades podrían ser la comida, el descanso, nos lavamos, vestirse y desvestirse, recogemos y cuidamos nuestras cosas...

1 ¿Qué establece el Decreto de Currículo sobre las programaciones?

2 ¿Qué es programar?

3 Pasos necesarios que debe contemplar la programación.

4 ¿Con qué otras decisiones tiene que ser coherente la programación?

5 ¿Qué es una unidad didáctica o de programación?

6 Cita los elementos que debe incluir una unidad didáctica.

7 Describe los dos tipos de unidades didácticas que se han presentado, atendiendo a su duración.

8 ¿Qué tipo de unidades, de las anteriores, son más propias de los más pequeños? ¿Por qué?

9 Cita tres tipos de actividades según el momento en que se lleven a cabo.

10 Cita 3 objetivos que pueden conseguirse a través de un proyecto como el de las fiestas.

11 Cita un concepto, un procedimiento y una actitud que pueden adquirirse a través de la estancia en una granja-escuela.

FONDO
SOCIAL
EUROPEO

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior

EDUCACIÓN INFANTIL

60996

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA
30 OCT 2002
ENTRADA
DONATIVO

UNIDAD 9

EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN

Didáctica de la Educación Infantil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

MA-11751
R. 139980

Coordinación:
Mariano Jiménez Sacristán

Autora:
Elena Lobo

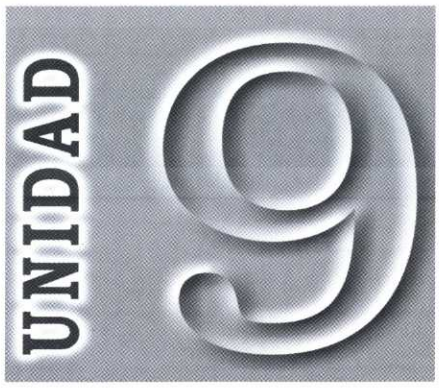
Adaptación y actualización:
Paloma Sainz de Vicuña

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:
Aurelio Gómez Feced (Director)
Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)
Mariano Jiménez Sacristán
Otilia Gregori Castillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-038-9
ISBN: 84-369-3375-3
Depósito Legal: S. 1.104-2000
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 5

1. LA EVALUACIÓN 7
1.1. ¿Qué es la evaluación? 7
1.2. Riesgos al evaluar en Educación Infantil 9
1.3. Normativa sobre evaluación 12
1.4. El registro y la comunicación de la información 19
1.5. La evaluación del proceso de enseñanza 24

2. LA OBSERVACIÓN 29
2.1. Qué es. Tipos de observación 29
2.2. Efectos de la observación 32
2.3. El objeto de la observación 33
2.4. Instrumentos de observación y registro 40
2.5. El problema de la interpretación 58

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD 61

PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN 63

LA EVALUACIÓN
¿qué es?
se concreta en
su principal técnica en Ed. Infantil es la
CONCEPTO
y
RIESGOS AL EVALUAR
NORMATIVA SOBRE LA EVALUACIÓN
y
REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA
OBSERVACION
¿qué es?
¿cómo observar?
¿qué observar?
CONCEPTO
TIPOS
EFECTOS
OBJETO DE LA OBSERVACIÓN
INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO
LA INTERPRETACIÓN

Introducción

En esta Unidad te vamos a plantear dos cuestiones: la evaluación y la observación.

Para poder abordarlos, partiremos de una idea básica: durante la etapa de Educación Infantil es imprescindible adecuar constantemente la acción educativa a las necesidades de los niños. Ello se debe a la ausencia de contenidos referentes a aprendizajes puramente formales (como ocurrirá en la enseñanza obligatoria) y a la consiguiente identificación de los objetivos educativos con los objetivos propios del desarrollo normal (es decir, con la optimización del desarrollo) especialmente en el primer ciclo.

Este papel optimizador del desarrollo, que tradicionalmente es desempeñado por la familia, es, en el caso de los niños que acuden a centros de Educación Infantil, asumido por los educadores y los maestros.

Pero el hecho de ocuparse de un grupo de niños y niñas y de actuar, sobre todo, en el marco de la socialización, hace preciso sustituir la identificación natural de las necesidades de los niños que se realiza en el seno de la familia por unos planteamientos educativos, en cuya base está la observación sistemática de los niños y niñas y el establecimiento de relaciones fluidas con sus familias.

Desde esta perspectiva y en el contexto de la Educación Infantil, parece difícil distinguir observación y evaluación, pues a ambas se podría aplicar el objetivo de adecuar y mejorar la acción educativa.

Los distinguiremos así:

Mediante la observación se obtienen datos significativos sobre el proceso educativo.

La actividad evaluadora consiste en analizar dichos datos, relacionarlos con los objetivos propuestos, obtener conclusiones para ajustar y adecuar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Tomar conciencia clara sobre lo que son la observación y la evaluación, su necesidad y utilidad para mejorar la práctica educativa, y su aplicación en la etapa de Educación Infantil.**
- **Conocer y comprender la principal normativa sobre evaluación.**
- **Conocer algunas técnicas e instrumentos de observación y adquirir cierta práctica en su utilización.**
- **Comprender la necesidad de intercambio de información con otros educadores y con las familias.**
- **Elaborar diferentes instrumentos de evaluación y elegir adecuadamente los que convengan a cada situación.**

1 La evaluación

A través de unas cuestiones trataremos de ir analizando las características de la evaluación en esta etapa.

1.1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción de la evaluación está estrechamente relacionada con la del aprendizaje y la del currículo. Es preciso, pues, aclarar ahora qué concepto y cuáles procedimientos de evaluación se siguen de los principios psicopedagógicos de la etapa y de la naturaleza de un currículo abierto y flexible.

¿Qué evaluar?

Respecto al objeto de la evaluación –qué evaluar– una evaluación acorde con los principios del currículo tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, como de las áreas, no son directamente, pero si indirectamente, evaluables.

A través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades, y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación.

Ejercicio

1. Revisa los criterios de evaluación de la unidad didáctica que se presenta en la unidad 8. Comprueba si se trata de evaluar capacidades.

¿Cuándo evaluar?

Un Diseño Curricular abierto y flexible reclama una evaluación continua.

El principio de evaluación continua se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. La

evaluación no es sino una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse.

La evaluación continua empieza al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una evaluación inicial del niño o niña de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada niño o niña al iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

La evaluación que acompaña constantemente al propio proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser denominada «formativa». Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales.

La evaluación continua no quita la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar también evaluación al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ella se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, por tanto, esta evaluación constituye, por otro lado, evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

Ejercicio

2. Piensa y anota las ventajas que aporta realizar la evaluación en estos tres momentos.

¿Cómo evaluar?

El Currículo es abierto y flexible, entre otras razones, para poderse adaptar a las diferentes necesidades individuales. Un diseño de tal naturaleza reclama una evaluación individualizada. A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación «criterial». Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de alumnos de su edad o de su grupo. Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su autoconcepto, la evaluación con arreglo a criterios individuales suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, de sus progresos, y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

Ejercicio 3. Explica sencillamente la diferencia entre la evaluación criterial y la normativa.

¿Para qué evaluar?

La cuestión, en fin, de para qué evaluar tiene también una respuesta clara en el planteamiento curricular. Se evalúa no para clasificar a los niños, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar: para orientar al propio niño y para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño y determinar si se van consiguiendo o no las intenciones educativas que guían la intervención pedagógica, requiere una evaluación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe formar parte de este proceso guiándolo y reconduciéndolo, de modo que en cada momento sea posible determinar las situaciones, materiales y recursos más adecuados para aportar una ayuda individualizada que permita franquear los obstáculos y continuar el proceso. La evaluación no consiste, pues, en hacer juicios de valor sobre el niño o sus trabajos, sino en recoger toda la información necesaria para apreciar y ajustar eficazmente la acción educativa(Diseño Curricular Base. MEC, 1989)

Ejercicio 4. Subraya en este texto las ideas principales sobre evaluación. Elabora un pequeño esquema que te permita recordar las principales características de la evaluación en Educación Infantil.

1.2. RIESGOS AL EVALUAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

La evaluación en esta etapa tiene unas connotaciones particulares, al tratarse de una etapa educativa no obligatoria, complementaria a la familia en sus funciones y con unos objetivos que se identifican más con la potenciación del desarrollo que con la adquisición de aprendizajes formales.

En efecto, la evaluación del niño durante esta etapa debe realizarse sobre el referente de los objetivos generales de la misma, es decir, capacidades de tipo evolutivo, que afectan al conjunto del desarrollo y que no son terminales, puesto que están sometidas todavía a un desarrollo posterior.

Por su propia naturaleza, por ser un derivado de múltiples interrelaciones (herencia, maduración biológica, tipo de experiencias, entorno familiar, entorno social, etc.) el desarrollo del niño es tan complejo que resul-

ta imposible establecer un nexo de causa-efecto inequívoco entre la intervención educativa y una conducta e incluso una adquisición.

Además, y como nos enseña la Psicología Evolutiva actual, el proceso de desarrollo no responde a una secuencia acumulativa, en la que las destrezas se van sumando: de nuevo aquí aparecen interacciones complejas, procesos de tipo interno que no son directamente observables y que se manifiestan a través de regresiones, conductas precursoras, avances que resultan falsos, diferencias de rendimiento en función del contexto en que se realiza una experiencia, etc. Todo ello redunda en las grandes diferencias inter-individuales bien conocidas por los profesionales y por los padres: los grandes estadios del desarrollo se cumplen en cada niño y se reconocen de igual forma y con la misma secuencia, pero las diferencias en la manera de cumplirse son enormes.

Para los psicólogos, realizar diagnósticos e investigaciones sobre el desarrollo resulta una tarea complicada y sus resultados son tratados siempre con prudencia y especialmente si son resultado de la aplicación de tests estándar. De hecho se ven sometidos fácilmente a revisiones.

Mucho más difícil e imprudente resultaría pretender realizar evaluaciones del desarrollo de los niños en el ámbito escolar y a nuestro juicio ello debe reservarse para los casos en que resulta imprescindible por las características especialmente disonantes de la situación de un niño concreto.

También conviene llamar la atención sobre un riesgo colateral que la utilización de la evaluación, en su acepción más cuantitativa, implica: cuando se utilizan para evaluar indicadores conductuales (ítems en el lenguaje de los tests) se produce de una manera insensible una tendencia en los educadores a entrenar a los niños en la consecución de dichos ítems, desatendiendo los procesos de los que aquéllos, en el mejor de los casos, son sólo manifestaciones concretas.

La evaluación exige que los educadores tengan como objetivo un buen conocimiento de cada niño concreto y, que a través de la observación, adquieran un conocimiento suficiente de la evolución de los niños y reflexionen sobre los objetivos educativos que se proponen con su intervención educativa, adecuándola continuamente.

A lo largo de las páginas de esta Unidad dedicadas a la observación, se ha intentado ilustrar a los educadores sobre los medios que tienen a su alcance para conseguir un conocimiento suficiente de los niños. Esto le debe bastar para poder realizar las valoraciones sobre su momento de desarrollo que son útiles en un contexto escolar. Una vez más la prudencia y la reflexión sobre la utilización de esas valoraciones debe guiar su formulación: sean para ponerlas en común con otros educadores, para realizar un informe escrito para los padres o para dejarlas en el expediente del niño.

En cualquier caso, *el referente de la evaluación serán siempre los objetivos educativos* planteados, evitando utilizar indicadores conductuales muy concretos para evaluar objetivos de tipo general.

De esta manera, la valoración sobre si un niño en concreto o el grupo han alcanzado o no los objetivos propuestos en el programa, será sobre todo una tarea de *deducción* sobre el conjunto de las observaciones realizadas a lo largo de un período de tiempo determinado y no una tarea de comprobación puntual en un momento aislado.

Cuando el grado de consecuencia de los objetivos educativos no es el esperado en el grupo de niños, es necesario plantearse *qué* del programa o *qué* en el tipo de intervención no funciona, para tomar las medidas de modificación precisas. Cuando es un niño en particular el que plantea dificultades, conviene observarle con detenimiento y analizar las causas para adecuar la intervención individual a sus necesidades específicas.

Algunas recomendaciones para tener en cuenta al evaluar:

– Ante todo es preciso no pretender realizar una evaluación ideal y completa. La evaluación *depende de la situación* concreta, de los intereses de los que la realizan y de la utilización que se va a hacer de ella.
– Para realizar la evaluación es necesario *tenerla prevista* en la planificación de la actividad educativa. Si se mantiene que la técnica fundamental para realizarla es la observación, es necesario tener claro *qué observar* y planificar cuidadosamente la observación.

En relación con los indicadores:

– Evitar indicadores conductuales extraídos de tests de desarrollo diseñados para el diagnóstico.
– Evitar indicadores extraídos de contextos socioculturales ajenos a los de los niños con los que trabajamos.
– Elaborar preguntas en relación con los objetivos educativos planteados y pensar en comportamientos o tipos de actividad que pueden darles respuesta, tanto de los niños como de los educadores y los padres.
– Utilizar listas de comprobación de materiales, distribución del espacio, horario, actitudes del educador, etc., que tengan que ver con los objetivos propuestos y con nuestros principios metodológicos.

Para evaluar la propia intervención educativa es necesario plantearse, además del nivel de logro de los objetivos en los niños, otros aspectos que tienen que ver más con el propio proceso de enseñanza como pueden ser:

– El grado de cumplimiento real de la programación o sencillamente si ésta se realiza tal como se pensó, qué modificaciones se han ido introduciendo y por qué.

– El tipo de entorno creado en el aula, los materiales con que se cuenta, el horario, etc., tanto antes como *después* de la jornada.
– Las actitudes y tipos de intervención del propio educador, su manera de organizar la vida de los niños, el tipo de actividades que favorece a lo largo del día.

Ejercicio

5. Señala dos razones que justifican la recomendación de prudencia al efectuar valoraciones sobre los logros de los niños.

1.3. NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

La Administración educativa ha establecido una normativa específica sobre evaluación, con el objetivo de unificar algunos criterios y estrategias que permitan obtener y registrar unos mínimos de información a los centros y a las familias de todos los niños y niñas escolarizados en esta etapa. Es la Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Infantil. (Boletín Oficial del Estado de 21 de noviembre de 1992)

Se trata de una normativa que un educador infantil tiene que conocer y saber manejar, ya que incide muy directamente en todo el proceso de enseñanza que este nuevo modelo curricular ha establecido. Por eso te presentamos las principales medidas::

Carácter de la evaluación

La evaluación en la Educación Infantil será global, referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales. Estos objetivos, adecuados al contexto sociocultural del centro y a las características propias del alumnado, serán el referente permanente de la evaluación.

La evaluación tendrá, asimismo, un carácter continuo, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

La evaluación tendrá, en consecuencia, un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Constituyen referentes básicos para la evaluación del proceso de aprendizaje:

a) Los objetivos generales de etapa o, en su caso, del primer ciclo.
b) Los objetivos generales de las áreas.

Corresponde al equipo docente de la etapa adecuar al contexto y a las características de los niños y niñas los objetivos y contenidos curriculares dispuestos con carácter general en el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Estos *objetivos y contenidos* formarán parte del Proyecto Curricular de la Etapa y *guiarán el proceso de evaluación.*

Dado el carácter general de los objetivos, el equipo docente deberá establecer algunos indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades en cada ciclo.

Asimismo, se tomarán decisiones sobre las estrategias de evaluación que mejor se adapten al propio Proyecto Curricular. Según establece el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

La valoración del proceso de aprendizaje se expresará en términos cualitativos, recogiéndose los procesos efectuados por los niños y, en su caso, las medidas de refuerzo y adaptación llevadas a cabo.

Ejercicio

6. ¿Qué significa la expresión «Términos cualitativos»?

Documentos de evaluación

Al inicio de la escolaridad en la etapa de Educación Infantil, el centro abrirá un *expediente personal* de cada niño o niña. Dicho expediente tendrá un formato de carpeta-dossier, en cuya carátula se inscribirá la expresión: Expediente personal y el nombre del niño, además del relativo al centro.

En el expediente personal se integrarán los distintos documentos personales de cada niño. Entre ellos, se considera indispensable la inclusión de la *ficha personal del alumno, los resúmenes de la escolaridad, los informes anuales y el informe final de evaluación.*

En *la ficha personal del alumno,* que se ajustará en su contenido al modelo del Anexo I, se consignarán los datos de filiación y los datos familiares y médicos, pudiendo archivarse igualmente copia de los documentos personales de cada niño considerados de interés.

Los resúmenes de la escolaridad, en el primer y segundo ciclo de Educación Infantil, reflejarán los cursos escolares realizados, el centro en que el alumno ha estado escolarizado cada año, la firma del Director o Directora del respectivo centro y las observaciones sobre las circunstancias de la escolaridad que se consignarán al finalizar cada ciclo. Estos documentos sustituyen funcionalmente en esta etapa al Libro de

Escolaridad. Los resúmenes de la escolaridad se ajustarán en su contenido a los modelos de los Anexos II y III.

Cuando el alumno tenga necesidades educativas especiales, se incluirá en el expediente personal una copia del dictamen de escolarización elaborado al respecto por el equipo interdisciplinar correspondiente y el documento individual de adaptaciones curriculares del ciclo o ciclos cursados.

La cumplimentación *anual del resumen de la escolaridad* en Educación Infantil de cada alumno es responsabilidad del respectivo tutor o tutora. El Director o Directora del centro firmará personalmente en la casilla correspondiente a cada curso y ambos firmarán el documento en la fecha de finalización del ciclo.

El tutor o tutora elaborará un informe anual de evaluación al finalizar cada curso a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación continua. Dichos informes se adjuntarán al expediente personal del alumno. El contenido y formato del informe será decidido por el equipo docente de la etapa, en el marco del proyecto curricular.

Al finalizar el alumno la etapa de Educación Infantil, el maestro tutor recogerá los datos más relevantes de los informes de cada curso y elaborará *un informe final de evaluación*. El contenido y formato del mismo corresponde al equipo de Profesores de la etapa y quedará reflejado en el Proyecto Curricular.

Cuando el alumno permanezca en el mismo centro, el informe final de evaluación se trasladará al tutor de primer ciclo de Educación Primaria para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje. Dicho informe servirá de base para la evaluación inicial al comienzo de la Educación Primaria.

Cuando el alumno se traslade a otro centro, el Secretario del nuevo Centro solicitará al centro de origen la ficha personal del alumno, los resúmenes de la escolaridad de los correspondientes ciclos, así como el informe final de evaluación, si ha finalizado la etapa, o con el último informe anual, en caso de que el traslado se produzca antes de finalizarla. En el centro de origen se conservará copia de los documentos durante tres años.

Ejercicio

7. Resume en un esquema los documentos de evaluación que exige esta normativa.

Desarrollo del proceso de evaluación

La evaluación del aprendizaje del alumnado corresponderá al tutor o tutora de cada grupo. Éste recogerá la información proporcionada por

otros profesionales que puedan incidir en el grupo de niños o atender a alguno de ellos en particular.

Evaluación inicial:

Al incorporarse por primera vez un niño a un centro de Educación Infantil se recogerán los datos relevantes sobre su proceso de desarrollo. Esta evaluación inicial incluirá la información proporcionada por los padres y, en su caso, los informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales que revistan interés para la vida escolar.

Asimismo, los centros que sólo imparten el segundo ciclo solicitarán a los centros de origen los datos oportunos si el niño o niña ha realizado el primer ciclo. En todo caso, cualquier centro que escolarice a niños que hayan asistido previamente a otro anterior solicitará la información correspondiente al centro de origen.

La evaluación inicial se completará con la observación directa por parte del maestro o maestra del grado de desarrollo de las capacidades básicas durante el primer período de incorporación de los niños a su vida escolar.

Las decisiones relativas al tipo de información que se precisa en este momento inicial de la evaluación, así como las técnicas o instrumentos que se van a utilizar para recoger y consignar dicha información, deberán tomarse por el equipo docente de la etapa y reflejarse en el Proyecto Curricular.

Evaluación continua:

A lo largo del ciclo, y de forma continua, el maestro o maestra utilizará las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje.

Cada profesor concretará mediante objetivos didácticos el grado de las capacidades esperado en cada unidad de programación. Los objetivos didácticos guiarán la intervención educativa y constituirán el referente inmediato de la evaluación continua.

El profesor recogerá y anotará los datos relativos al proceso de evaluación continua y elaborará, al finalizar cada curso escolar, un informe de evaluación con los aspectos más relevantes del proceso de aprendizaje de cada niño.

Evaluación final:

Al término de la etapa se procederá a la evaluación final del alumnado, a partir de los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua,

con la referencia de los objetivos establecidos en el Proyecto Curricular y de los criterios de evaluación elaborados.

En el informe final de evaluación se recogerán las observaciones más relevantes sobre el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales.

Dicho informe reflejará igualmente las medidas de refuerzo y adaptación que, en su caso, hayan sido utilizadas.

Información a las familias

Corresponde al tutor o tutora informar regularmente a los padres sobre los procesos y dificultades detectados e incorporar a la evaluación las informaciones que éstos proporcionen. Para ello se reflejarán en el proyecto curricular las medidas necesarias de coordinación con las familias.

Tales medidas comportarán, al menos, un informe escrito trimestral sobre los aprendizajes que hacen los niños y niñas, referidos a las capacidades que se proponen conseguir.

Los informes reflejarán los progresos efectuados por los niños y las medidas de refuerzo y adaptación que, en su caso, se hayan tomado, incorporándose al expediente personal de cada alumno. El contenido y formato del informe será decidido por el equipo docente de la etapa, en el marco del Proyecto Curricular.

Evaluación del proceso de enseñanza y del Proyecto Curricular

La evaluación tendrá también por finalidad verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas del alumnado y, en función de ello, realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente, teniendo, asimismo, un carácter continuo y formativo.

La evaluación del proceso de enseñanza incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

– La organización del aula y el ambiente entre los niños y niñas, así como la relación entre el profesorado y el alumnado.
– La coordinación entre los maestros de un mismo ciclo y la coherencia entre los ciclos.
– La regularidad y calidad de la relación con los padres.
– Los resultados obtenidos en la evaluación del proceso de enseñanza incidirán en la adaptación del Proyecto Curricular y de la Programación de Aula.

El Proyecto Curricular incluirá precisiones sobre su evaluación en lo que se refiere a los momentos o plazos para realizarla, los mecanismos para

hacerlo, las personas implicadas y otros aspectos que ayuden a que la evaluación del Proyecto se realice y revierta en la mejora del mismo.

La evaluación del Proyecto Curricular se realizará desde la perspectiva de su adecuación a la práctica educativa y de los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Entre los aspectos concretos del Proyecto Curricular que habrán de someterse a evaluación, figurarán los siguientes:

a) La adecuación de los objetivos generales de la etapa y, en su caso, del ciclo, a las características del centro y del alumnado, así como a la forma en que se reflejan las finalidades educativas del centro.
b) La secuencia y organización equilibrada de los contenidos y objetivos de la etapa, concretados en los dos ciclos que la forman.
c) Las decisiones metodológicas acordadas.
d) Los criterios y estrategias de evaluación programados para verificar el proceso educativo.
e) Las medidas de individualización de la enseñanza.

Ficha personal del alumno

FOTO

Datos personales y familiares

Apellidos .....

Nombre .....

Fecha de nacimiento .....

Lugar .....

Domicilio habitual .....

Teléfono .....

Cambio de domicilio .....

Teléfono de contacto en caso de urgencia .....

Nombre de la madre o tutora .... Edad .....

Estudios y profesión .....

Nombre del padre o tutor .... Edad .....

Estudios y profesión .....

Número de hermanos ..... Lugar que ocupa entre ellos .....

Convivencia con otras personas en el hogar familiar .....

Datos médicos

Estado de salud general .....

Vacunaciones .....

Observaciones médicas significativas .....

Fecha de ingreso en el Centro .....

Fecha de baja en el Centro .....

El Director o Directora, sello del Centro

Fdo.: .....

Resumen de la escolaridad en el primer ciclo de la Educación Infantil

Curso	Edad	Nombre y domicilio del Centro	Firma del Director y sello del Centro

Observaciones sobre la escolaridad (1):

Fecha de finalización del ciclo .....

El tutor o tutora

El Director o Directora

(1) Se consignarán cuantas circunstancias extraordinarias concurran en el régimen de escolarización del alumno.

Ejercicio

8. Elabora un esquema–resumen con los principales contenidos de la Orden de Evaluación.

1.4. EL REGISTRO Y LA COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Debido a su importancia y a los condicionantes legales, analizaremos estos instrumentos, ya que su necesidad viene indicada en la Orden de Evaluación, aunque el diseño de su contenido es responsabilidad del equipo educativo, en consonancia con el Proyecto Curricular.

Documentos de evaluación

En el Expediente Personal que el centro abrirá de cada niño se incluirán:

– Ficha Personal del Alumno. Con los datos de cada niño o niña de tipo personal (nacimiento, dirección...) y familiar.

– Resúmenes de la Escolaridad (Ciclo). Este documento es el equivalente al Libro de Escolaridad de etapas posteriores, y tan sólo refleja los

años en que los niños han asistido a un centro educativo. Este documento acompañará a cada niño a la etapa de Primaria.

– Informes Anuales de evaluación, en donde cada tutor o tutora recoge los principales aspectos de los progresos de cada niño o niña y quedan registrados en el centro.

– Informe Final de etapa, que quedará registrado en el centro, y se enviará al centro de Primaria, cuando los niños cambien de centro, con la necesaria información que facilite la continuidad entre las dos etapas.

– Dictamen de Equipo Interdisciplinar, en el caso de niños con necesidades educativas especiales. (A.N.E.E).

Además, fuera del Expediente Personal, se elaborarán:

– Informes a las familias, que, con carácter trimestral, recibirán la información que el equipo considere pertinente para lograr la necesaria coordinación del proceso educativo.

Los dos primeros documentos, la *Ficha personal*, y el *Resumen de la escolaridad*, vienen determinados, en su contenido y formato, como hemos visto, por la Orden de Evaluación, ya que su contenido administrativo así lo requiere.

Veamos ahora los Informes de Evaluación, el Anual y el Final, cuyo contenido y formato tiene que decidir el equipo educativo. Ambos informes se introducirán en el Expediente Personal de cada niño o niña.

El *Informe Anual* de evaluación será elaborado por el tutor o tutora, como resumen de la evaluación continua, y permanecerá en el centro. El objetivo de este informe es el de facilitar la sistematización de la evaluación continua y la continuidad del proceso educativo ante posibles cambios de educadores.

A continuación se presenta un ejemplo de informe anual de evaluación.

MODELO DE INFORME ANUAL SEGÚN CAPACIDADES. 1er CICLO

Capacidades motrices	Valoración[1]			Medidas educativas
	1	2	3	
1. Controla esfínteres regularmente				
2. Señala y reconoce las partes fundamentales de su cuerpo (cara, extremidades).				
3. Ajusta sus movimientos a los espacios donde se encuentran (andando, saltando, corriendo, manteniéndose a la pata coja)				
4. Comienza a manejar utensilios diversos para expresarse (lápiz, pinturas, punzones) y resolver tareas de la vida cotidiana (cubiertos, vasos...).				
5. Realiza diversas actividades manipulativas utilizando los instrumentos adecuados, dibuja, pinta, pliega, modela figuras, ensarta cuentas...				
6. Se mueve con autonomía por los diferentes espacios de la escuela.				

Capacidades cognitivo-lingüísticas	Valoración[1]			Medidas educativas
	1	2	3	
1. Explora e identifica algunos objetos por su color, uso, forma tamaño, y dice para qué sirven.				
2. Establece semejanzas y diferencias entre objetos, animales y personas de su entorno próximo (color de pelo, tamaño, etc.).				
3. Posee algunas nociones espaciales (arriba, abajo).				
4. Posee algunas nociones temporales (día, noche).				
5. Recuerda o acompaña al adulto en canciones, cuentos, poesías, trabalenguas...				
6. Anticipa determinadas acciones de las actividades y rutinas de la vida cotidiana de la escuela (siesta, recreo, comida...).				
7. Reconoce lugares, personas u objetos de su entorno próximo (casa, escuela, parque, animigos, familia, etc.).				
8. Cuenta hasta tres.				
9. Siente placer de oir o manipular un cuento.				
10. Reconoce símbolos sencillos (dibujo de la percha)				
11. Ejecuta órdenes verbales sencillas.				
12. Se expresa oralmente con una pronunciación y un vocabulario apropiado a su edad.				
13. Participa en situaciones de comunicación colectiva.				

[1] Se indicará el grado de desarrollo, de menor a mayor, de la capacidad reflejada en cada uno de los criterios.

Este informe se ha elaborado sobre el esquema de las capacidades que se pretende que los niños y niñas desarrollen en la etapa de Educación Infantil y se ha centrado en el primer ciclo.

Este ejemplo incluye una valoración cuantitativa de cada uno de los criterios de evaluación en tres grados, representando el primero una adquisición inicial y el tercero una mayor consolidación del mismo.

Asimismo se reserva un espacio para las medidas educativas complementarias que se puedan tomar, incluyendo las adaptaciones curriculares, y un espacio final para recoger observaciones de tipo general sobre el proceso recorrido por el niño o niña durante el curso escolar.

Pero estos informes anuales pueden tener un contenido muy diferente. Por ejemplo, pueden organizar la información según los distintos objetivos generales establecidos para el ciclo, o según las áreas curriculares, o bien agrupando los contenidos según la forma en que se trabajan en el ciclo. En definitiva, cada equipo debe escoger el tipo de informe que va a utilizar y que mejor se adapte a su proyecto curricular.

Lo mismo sucede con el *Informe Final*. Este informe se elabora a partir de los informes anuales y debe contener la información más relevante del proceso educativo de un determinado niño o niña durante la etapa de Educación Infantil. No debe perderse de vista que la finalidad de este informe es facilitar la continuidad educativa al incorporarse a la Educación Primaria. Por ello, la información debe ser concisa, comprobada, objetiva y orientada a señalar los aspectos más positivos de su desarrollo, más que a dejar constancia de su posible problemática.

Hay, por último, un documento de enorme trascendencia en esta etapa: el *Informe a la familia.*

Se ha establecido que se debe informar regularmente a los padres sobre los progresos y dificultades de cada niño o niña. Al menos, esta información debe comunicarse trimestralmente por escrito, mediante un informe cuyo contenido y formato será objeto de decisión en el marco del Proyecto Curricular.

El equipo educativo debe seleccionar la información que va a ser más significativa a los padres, entendiendo que ellos pueden colaborar en el desarrollo de sus hijos e hijas y conviene que sigan de cerca su evolución.

La información a las familias debe reflejar los progresos de los niños, es decir, las adquisiciones que van realizando, de forma comprensiva para ellos.

A continuación se expone un ejemplo de informe para transmitir la información a la familia. En la sesión presencial verás otros y aportaréis sobre ello vuestra propia experiencia.

MODELO DE INFORME A LA FAMILIA SEGÚN OBJETIVOS. 1er CICLO

Objetivo general[1]
1. Identificar y expresar sus necesidades básicas de la salud y bienestar, de juego y relación, y resolver autónomamente algunas de ellas mediante estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación e higienes.

Objetivo programados[2]	Valoración[3]

Objetivo general
2. Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elemntos básicos, sus características. Valorando sus posibilidades y limitaciones, para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales.

Objetivo programados	Valoración

Objetivo general
3. Relacionarse con los adultos y otros niños percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando los suyos y desarrollando actitudes de interés y ayuda.

Objetivo programados	Valoración

[1] Cada centro expresará los objetivos de su Proyecto curricular, adecuados a su contexto y al ciclo.
[2] Se consignarán los objetivos de la programación anual según van siendo trabajados a lo largo del curso.
[3] A cada objetivo anual, se le asignará su correspondiente valoración, por ejemplo «nunca», «a veces», «casi siempre», o alguna frase que resulte significativa para los padres o tutores.

Este ejemplo expresa los avances del niño o niña en relación con los objetivos generales.

En este caso se trata de un ejemplo de primer ciclo, por lo que se utilizan los objetivos generales de este ciclo.

Ejercicio

9. Intenta rellenar mentalmente este informe, pensando en un niño o niña en concreto, así verás el tipo de lenguaje que se puede usar, que sea a la vez correcto técnicamente y comprensible para las familias.

Como consideraciones generales sobre los informes a las familias, convendría resaltar que éstos:

– Deben ser claros y comprensibles para ellos, huyendo de tecnicismos que pueden confundir más que ayudar.
– Deben analizarse en una reunión de padres con anterioridad, aclarando su contenido, sus finalidades y solicitando la necesaria colaboración educativa.
– Deben planificarse tiempos para entregarlos de forma personalizada, acompañados de una pequeña entrevista oral.
– Deben contener los aspectos relevantes del desarrollo de los niños y niñas, ya que eso permite brevedad y claridad.
– Deben contener información clara y veraz, lo más objetiva posible.
– Deben destacar los avances y adquisiciones individuales del niño en relación con sus propias posibilidades, no en comparación con otros niños.
– Debe ser posible su realización, sin aspirar a informaciones perfectas y exhaustivas, que luego son imposibles de consignar para los educadores.

1.5. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Evaluar el proceso educativo supone evaluar los dos polos entre los que se produce el hecho educativo: el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Ya se ha dicho que ambos procesos son inseparables y que no puede analizarse uno de ellos sin poner en cuestión el otro.

Sólo revisando de forma sistemática la acción educativa, podrá mejorarse la calidad de la misma. Evaluar la enseñanza no es algo extraño al educador, suele hacerlo de forma intuitiva a lo largo de las diversas situaciones educativas que tienen lugar en la escuela infantil. Pero hay que dar un paso más hacia la progresiva evaluación sistemática y reflexiva que permita tomar decisiones para mejorar el proceso educativo.

¿Qué características tiene esta parte de la evaluación?

Al igual que en la evaluación del aprendizaje del alumnado, esta evaluación debe ser global, continua y formativa. Global porque debe revisar todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza, continuo porque acompaña todo el proceso, desde su inicio hasta su fin, y formativa porque su finalidad es la de mejorar la práctica, mejorar la calidad educativa.

¿Qué aspectos del proceso de enseñanza deben ser revisados?

Es difícil delimitar con precisión este campo tan amplio, en el que conviven factores tan dispersos como los espacios escolares, la relación con las familias, las relaciones personales del educador con los niños o la cohesión del equipo educativo. Sin embargo, es necesario estructurar de alguna manera estos aspectos, para que puedan ser evaluados por los educadores.

Se propone el siguiente esquema que puede ser aplicable a una escuela infantil:

1. CONTEXTO EN EL QUE TIENE LUGAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA

– Objetivos del centro. En este apartado puede analizarse lo relacionado con los objetivos que el propio centro ha establecido en sus Proyectos Educativo y Curricular, si han participado los miembros de la comunidad educativa, si están adecuados al contexto, si se van cumpliendo y si precisan modificaciones.

– Organización y clima del centro. Aquí puede reflexionarse sobre la estructura interna del centro, su utilidad, si se facilita la información entre los distintos órganos, si hay participación, si los educadores y padres se sienten con libertad para plantear sugerencias, si la convivencia es positiva. Es importante analizar el funcionamiento del propio equipo educativo, de ciclo o de etapa, si existe la coordinación necesaria y si el trabajo que se realiza es satisfactorio para todos, incluyendo propuestas de mejora.

– Recursos del centro. Se pueden revisar los espacios disponibles en el centro, y en cada ciclo, su distribución y posibles mejoras, los recursos materiales de diversa índole (mobiliario, material didáctico, material audiovisual...) y los recursos personales (equipo educativo, personal no docente).

2. PLANIFICACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

– El Proyecto Curricular. Todo Proyecto Curricular debe contener la previsión de cuándo y cómo va a ser evaluado. El equipo educativo, que lo ha elaborado, revisará todos sus elementos así como el procedimiento utilizado (mejorando la participación de todos sus miembros). Se replanteará la adecuación de los objetivos, la secuencia realizada de los contenidos, las decisiones metodológicas y de evaluación planteadas.

– La Programación de Aula. Debe revisarse la adecuación de dichas programaciones, hasta qué punto han sido cumplidas o modificadas, si las unidades didácticas has sido acertadas, si las actividades planteadas se han realizado, etc...

También conviene revisar si estas programaciones están coordinadas entre sí y si contribuyen a que los niños logren desarrollar las capacidades previstas para el ciclo.

3. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

– Clima del grupo. Aquí pueden analizarse aspectos centrales de la vida del grupo, como son las relaciones personales del educador con los niños, de los niños entre sí, las actitudes de respeto, colaboración, amistad, participación en el aula, libertad y espontaneidad de los niños.

– Metodología. Consiste en ir analizando de forma sistemática la aplicación de las decisiones metodológicas propuestas, como por ejemplo, si se ha realizado la exploración previa de los conocimientos de los niños, si se han aprovechado sus intereses, si se ha sacado partido de las situaciones de la vida cotidiana, si se ha potenciado la autonomía de los niños, si se ha respetado la diversidad...

– Actividades. Cada actividad debería ir acompañada de una evaluación, pero como a veces esto es imposible, se pretende que de forma periódica se revisen el conjunto de actividades propuestas, a través de las unidades didácticas, y se analice su adecuación, si se ha dispuesto del tiempo, espacio y material necesario, si se han planteado con un enfoque globalizador, cuáles de ellas han resultado más interesantes para los niños...

– Evaluación. También debe replantearse si las estrategias de evaluación previstas han sido utilizadas, si se ha realizado la observación de modo sistemático, si los instrumentos previstos son adecuados, si los modelos de informes deben modificarse, etc.

Ejercicio

10. ¿Cómo y cuándo piensas que podría realizarse, en una escuela infantil, la evaluación de los tres aspectos sugeridos en este cuadro?

Recuerda

La observación hace posible obtener datos sobre el proceso educativo. Al evaluar se analizan dichos datos y se obtienen conclusiones para adecuar los distintos elementos que intervienen en el proceso.

Evaluamos las capacidades de los niños. Se evalúa de forma continua e individualizada. Evaluamos para reorientar el proceso educativo.

Los tres momentos de la evaluación son: inicial, continua (formativa) y final.

La evaluación en Educación Infantil debe referirse a los objetivos educativos propuestos y a la intervención educativa, más que a realizar una evaluación psicológica del niño o niña.

La Orden de Evaluación establece unas medidas prescriptivas para todos los centros, especialmente en la descripción del proceso de evaluación y de los documentos correspondientes.

Los informes anuales y finales deben ser diseñados por cada equipo educativo, en el marco de las decisiones del Proyecto Curricular.

Los informes a las familias se realizarán trimestralmente, serán comprensibles y subrayaremos los aspectos positivos.

El proceso de enseñanza será evaluado analizando el contexto del centro, las decisiones de ciclo y las referidas a la metodología utilizada en las distintas unidades didácticas.

2 La observación

2.1. ¿QUÉ ES? TIPOS DE OBSERVACIÓN

La observación es una técnica para recoger información. Es por lo tanto un medio, un método de trabajo que el educador tiene que emplear poniéndolo al servicio de un determinado objetivo: el de adecuar su intervención educativa a las necesidades concretas de los niños con los que trabaja.

En cierto modo podemos considerar la observación como el reverso de los conocimientos teóricos sobre los niños. En efecto, la teoría nos proporciona un concepto de conocimiento sobre un niño-tipo, un niño ideal cuyo desarrollo no es sino un promedio. Gracias a este conocimiento se puede establecer un sistema de valores educativos que permite tomar decisiones sobre la orientación genérica de la intervención educativa y establecer objetivos, hacer opciones metodológicas, etc. Sin embargo, en la tarea educativa es imprescindible saber *descender* del marco teórico para conocer las características en que ese marco se concreta en los niños del grupo, definir en consecuencia sus necesidades y decidir la actuación. Como se verá más adelante la observación frecuentemente también ayuda a asimilar mejor las nociones teóricas y a comprender sus matices.

Si se consulta el diccionario, se encontrará que se define *observar* como *mirar o prestar atención a algo para darse cuenta de cómo es, está, u ocurre*. Y también como *adquirir conocimiento de una acción o de la existencia de algo que ocurre o está en su presencia* (María Moliner. *Diccionario de uso del Español*. 1987. Madrid. Ed. Gredos).

Ambas definiciones hacen referencia a una intencionalidad, a una focalización de la atención hacia algo concreto. Esta concepción se aleja de una idea bastante común sobre la observación que la considera como una especie de virtud natural que se da por sentada en cualquier situación educativa. Sin embargo, la observación, al estar supeditada a objetivos concretos, exige ser organizada para ser útil. Por otra parte, es necesario un cierto grado de formación y de adiestramiento para realizar verdaderas observaciones de la realidad y no meras apreciaciones subjetivas de la misma.

Sólo cuando se cumplen estas dos condiciones (organización de la observación y formación del observador) y se ha incluido la observación en la actividad educativa habitual, es cuando se convierte en una actitud y un hábito que llega a informar toda la acción educativa como una ver-

dadera cualidad. Siempre ha sido definidor de un buen educador la penetración de sus observaciones y la prudencia en las decisiones que se deducen de ellas.

La observación es un proceso y no un hecho aislado y debe caracterizarse por:

Estar orientada por una *intención* que ha sido previamente explicitada, dirigida a alcanzar un *objetivo* que concrete dicha intención, centrada sobre un *objetivo observable* elegido en función del objetivo tratado, realizada con un *método* adecuado y *registrada* con un instrumento determinado.

El observador que ejecuta este proceso tiene una enorme influencia en el mismo, hasta el punto que la información recogida depende en cierto modo de él. Ello es debido tanto al hecho de que tiene que tomar todas las decisiones implícitas en el proceso, como al hecho de que frecuentemente se registran no sólo *hechos* claramente perceptibles (por ejemplo, si un niño se comunica o no verbalmente con otro) sino también *relaciones, causas* y *circunstancias* sujetas a la opinión del observador. Gran parte de las medidas que acompañan las distintas técnicas sistemáticas de observación, están encaminadas a corregir este efecto, sobre el que se volverá más adelante y que subraya la necesidad de *estar formado* como observador y de *organizar* bien la observación.

La observación se utiliza cada vez más en la investigación científica sobre el desarrollo del niño. En este caso, la observación debe estar rigurosamente definida y es necesario someterla a numerosos mecanismos de control. Sin embargo, cada vez se reconocen más ventajas a la observación de los niños en ambientes naturales.

La observación que se utiliza en educación, sin ser tan rigurosa y con un objetivo distinto, reproduce en pequeña escala la situación de las investigaciones sobre el niño: constituye el método privilegiado de recogida de información previa a extraer conclusiones, en este caso, previa a tomar decisiones sobre la actuación educativa. Implica una actitud de seriedad y profesionalización, de reflexión y de respeto al niño y a la tarea educativa.

Hay muchas clases de observación. Ya se ha hablado de una observación no sistemática que se practica sin organizarla previamente. Pero si trabajamos con grupos de niños y se quiere que las decisiones estén fundamentadas en sus verdaderas necesidades, es preciso sistematizar en mayor o menor medida la observación.

Puede realizarse una observación diferida, que en realidad es una reflexión sobre lo que ya se sabe (o se cree saber) de los niños. Así suelen rellenarse muchos cuestionarios y escalas de desarrollo. Sin embargo, aunque legítima e imprescindible, esta observación es insuficiente para lograr la intención enunciada.

Pueden realizarse observaciones directas, aunque se aplace su registro (como sucede en los diarios) o bien anotar en el acto lo observado (como cuando tenemos un registro sencillo y a mano) o bien realizar una filmación. También se pueden observar situaciones totalmente naturales o bien organizar las cosas para poder obtener las informaciones que interesan. Así, cuando se observa a los niños en el momento de separarse de sus padres por las mañanas para comprender la naturaleza de sus dificultades, o cuando se pide a la madre o al padre que se quede un rato y se le indica una ocupación que permite entender las costumbres que rodean su relación con el niño y cuya ausencia puede ser la clave de las dificultades de adaptación a la vida escolar.

Pueden realizarse observaciones esporádicas, y no volverlas a repetir, o bien observaciones longitudinales, en distintos momentos del desarrollo del niño, como cuando interesa apreciar la evolución de las relaciones de cooperación y amistad con un grupo de niños.

Puede observarse a un solo niño o al grupo en su conjunto, obteniendo información sobre su funcionamiento como elemento socializador, sobre el tipo de relación que mantiene el educador con los niños, etc.

Es posible que el observador permanezca pasivo, incluso ignorado por los niños, durante la observación, sin intervenir en la situación, o puede participar en la misma. En la práctica educativa, la situación normal es la segunda, ya que es difícil que los niños permitan esa actitud de pasividad. Ello obligará a tratar más adelante los efectos que la observación del educador puede tener sobre los niños. En cualquier caso, a veces conviene retirarse de la intervención, tomar distancia y observar a los niños con serenidad.

No es conveniente ceñirse sólo a uno de estos tipos de observación, ni a una sola de las técnicas que se explican más adelante. La diversidad de objetivos para los que se puede utilizar la observación y los inconvenientes de cualquier método aconsejan emplear siempre combinaciones de los mismos, ya que lo que nos interesa es el conjunto de la información que día a día se va recogiendo sobre los niños.

Recuerda

Tipos de observación:

- Espontánea o sistemática.
- Directa o diferida.
- En situaciones naturales o en situaciones creadas.
- Esporádicas o longitudinales.
- Individuales o de grupo.
- Participante o no participante.

2.2. EFECTOS DE LA OBSERVACIÓN

La intención principal de la observación es adecuar las actuaciones educativas a las necesidades de los niños. Pero además cumple muchos otros objetivos en relación con los niños y niñas:

– *Individualización*: Plantearse la observación implica acercarse a cada niño en su realidad concreta. Así se atenderán no sólo a los que más llaman la atención sino también a los que tienden a pasar desapercibidos. En consecuencia, gracias al conocimiento obtenido se podrán respetar los ritmos individuales de desarrollo y las características personales, evitando uniformizar al grupo de niños y etiquetar frívolamente a algunos de ellos.

– *Integridad*: Se puede proponer establecer el nivel de desarrollo del niño en uno u otro aspecto, sus características de personalidad o sus conflictos. Pero cuando se observa a los niños, sea con el objetivo que sea, se pueden encontrar dificultades para seleccionar la información, que se derivan de la complejidad de las situaciones, que en cada una de ellas se reflejan todos los aspectos del desarrollo de los niños y niñas y las circunstancias que les rodean, pudiendo poner en relación distintas manifestaciones y encontrar explicaciones a determinadas conductas: quizás un pequeño se está retrasando en mantenerse limpio porque tiene dificultades de control postural por las que le angustia permanecer sentado en el orinal.

– *Seguimiento*: Cuando un niño es observado a lo largo de meses y años, y se ha realizado un seguimiento de su evolución, determinadas actuaciones pueden encontrar una explicación bien distinta. No será de extrañar que un niño cuya adaptación al centro tuvo unas características determinadas reaccione de manera parecida al cambiar de educadora. Lo que podría calificarse de tozudez se sabe así que es una reactivación de antiguos temores y la intervención educativa con el niño será bien distinta.

– *Prevención*: La observación sistematizada y regular puede hacer saltar a la vista dificultades del desarrollo que pueden pasar desapercibidas en la vida corriente. Frecuentemente, por ejemplo, se averiguan demasiado tarde lesiones de oído que han estado en el origen de retrasos lingüísticos.

– *Respeto*: La observación practicada regularmente ayuda al educador a relativizar determinados sentimientos irracionales hacia los niños: al conocer mejor y de forma más realista a cada uno de ellos, se sentirá menos inclinado a tener preferencias y rechazos que se manifiestan de manera poco controlable.

Al poder reflexionar sobre las circunstancias que rodean determinadas conductas inadecuadas de los niños (como chillar, ensuciar o desobe-

decer), y las ocasiones en que se repiten, etc., se sentirá menos irritado cuando vuelvan a aparecer y podrá tratarles como es conveniente. También comprenderá la inutilidad y el perjuicio que ocasiona intentar acelerar unos u otros aspectos del desarrollo y aprenderá a no precipitarse extrayendo conclusiones sobre los niños o familias.

– *Hacer sitio al niño*: El hecho en sí de dedicar una parte del tiempo a observar a los niños y no sólo a intervenir activamente implica colocar el centro de gravedad de la tarea educativa, no tanto en la intervención del adulto sino en la acción del niño: ésta recobra de pronto toda su importancia y el protagonismo que merece. Las ideas que el adulto tiene sobre la evolución y sobre la educación de los niños se ven confrontadas por la realidad y de esta manera son validadas o modificadas.

Por otra parte, la observación permite responder a numerosas preguntas que inquietan a los educadores en un momento dado:

¿Estarán los niños suficientemente activos?
¿Hay en el grupo demasiada agresividad?
¿Es normal que determinado niño se apegue tanto al adulto?
¿Los niños y las niñas se relacionan como es de esperar a su edad?
¿Por qué plantean tantas dificultades en la comida?, etc.

Éstas y otras muchas preguntas pueden encontrar respuestas si se acierta en decidir las situaciones más significativas, en utilizar una técnica adecuada de observación y en resolver el problema de la interpretación: los requisitos, pasos y condiciones de la observación serán el contenido del siguiente apartado.

Recuerda

Efectos de la observación en relación con los niños.
– Individualización de la atención educativa.
– Integración de distintos aspectos del desarrollo.
– Seguimiento de la evolución.
– Prevención de dificultades.
– Respeto a los niños.
– Protagonismo del niño en el proceso educativo.

2.3. EL OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

En los puntos anteriores ya hemos visto cuáles son o pueden ser los objetivos y las utilidades de la observación: fundamentalmente adecuar la intervención educativa a las necesidades de los niños.

Atendiendo a los mismos, es necesario disponer de un conocimiento previo de los aspectos que es conveniente observar a determinada

edad o en determinadas circunstancias. Es lo que se suele denominar *pautas* de observación y se supone que poder responder a todas ellas garantiza un conocimiento suficiente de los niños.

Existen numerosas pautas de observación ya elaboradas y se ofrecen después algunos ejemplos. Aunque lo más sencillo es escoger un buen modelo, no se debe descartar la posibilidad de realizar una elaboración propia. El caso es tener una relación clara (y mejor, concisa) de la relación de aspectos sobre los que se considera imprescindible estar bien informados. Entre ellos deben estar incluidos aquellos que se relacionan con los objetivos educativos propuestos. La posibilidad de identificar las necesidades de los niños depende en buena medida de la información que se acumula sobre ellas mediante la observación continuada.

Hay que tener claro que las pautas de observación se pueden concretar en muchas conductas diferentes. El hacer listados exhaustivos de comportamientos puede convertir la observación en una tarea muy pesada e inútil, pero ciertamente es preciso realizar las observaciones necesarias para poder responder a una pauta con validez y no sólo con una impresión subjetiva.

Es pues preciso reflexionar y elegir algunos comportamientos considerados relevantes para el caso. Sólo así se evitará la emisión incontrolada de juicios de valor y de sesgos personales. Así, por ejemplo, si se quiere observar *la relación niño-educador* se podría elegir: *me mira a los ojos cuando habla, se dirige a mí si tiene un problema*, etc. La utilización de registros abiertos (ver el punto de los instrumentos) permite incluir sobre la marcha otros comportamientos, pero la reflexión anterior ayuda a focalizar la atención sobre lo realmente relevante para el caso.

Es conveniente contar con un registro o expediente para cada niño, en el que se acumula lo que se va pudiendo afirmar sobre él a lo largo del tiempo y en qué observaciones se basan estas afirmaciones.

Para que la observación sea posible es conveniente no pretender obtener información sobre todo y todos a las vez. Puede elegirse abordar uno u otro aspecto, y uno u otro niño o todo el grupo, a lo largo del año, según sea más conveniente para la situación educativa: es sabido por todos los educadores con experiencia que durante el proceso de adaptación de un niño nuevo no conseguiremos informaciones fiables sobre su desarrollo. Así mismo es inútil empeñarse en verificar minuciosamente el desarrollo de niños a todas luces normales y bien adaptados, quizá sea mejor emplear ese tiempo en observar, por ejemplo, el grado de iniciativa o de autonomía que la intervención permite a los niños.

La observación debe estar presente a lo largo del tiempo igual que lo están los objetivos educativos y debidamente planificada de manera que de la totalidad de las observaciones realizadas se obtenga la información necesaria sobre los niños.

Como mínimo y para el período de tiempo que se determine (que dependerá de las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo), se debe hacer un esquema de lo que se quiere observar y obtener información, como por ejemplo:

- Cada niño.
- El grupo de niños-educador y sus interacciones.
- Utilización de espacios y materiales.
- Las actividades de la vida diaria.
- Los juegos y las actividades planificadas.

En función de cuál vaya a ser el objeto de la observación, se pasarán a recoger y registrar los datos, decidiendo previamente qué método se va a utilizar. La elección debe tener en cuenta no sólo este objeto, sino las circunstancias en que se va a realizar la observación, las características de los sujetos, tiempos con que se cuenta, contexto, etc., para prever las vicisitudes que sin duda se producirán. Debe ser una elección realista y realizable, sabiendo que en todos los métodos se pierde y se gana algo y que es humanamente imposible recoger en una situación natural toda la información deseable.

Recuerda

¿Qué observar?

Es necesario definir:

- Aspectos (pautas) de observación sobre las que queremos obtener información.
- Comportamientos y conductas en las que creemos que se manifiestan.
- Situaciones y períodos de tiempo en los que se van a realizar las observaciones.

Ejemplo de pautas para la observación de los niños desde los 2 a los 6 años

I. Datos sobre el niño y la familia (entrevista)

Nombre y apellidos del niño. Fecha de nacimiento, fecha de ingreso en el grupo. Horario que hace en el centro. Hermanos en el centro. Lugar entre los hermanos. Centros anteriores. Personas que viven con él.

Por qué le traen a la escuela. Vida que hacía antes de empezar a venir.

Criterios y actitudes de los padres respecto al niño.

Situaciones familiares o del niño especiales.

II. *Período de adaptación*

1. Actitud del niño al llegar y al irse. Evolución.
2. Actitud de los padres ante el hecho de traer al niño: ansiedad, preocupación, etc. Evolución.
3. Situación del niño durante el día: llanto, inactividad, agresiones, se aferra a sus cosas, negativismo, exploración, ansiedad, etc. Evolución.
4. Momentos que le resultaron más difíciles.
5. Enfermedades.
6. Tiempo que tardó en adaptarse bien.

III. Estado general.

1. Llegada y salida: dificultades, rito de separación, encuentro por la tarde, adaptación al grupo.
2. Estado de ánimo que predomina y variaciones.
3. Llanto: situaciones que lo provocan, tipo de llanto, cantidad, cómo se calma, llanto sin causa aparente (a qué horas).
4. Actividad: tipo de actividad que prefiere, excitabilidad. Exploración del medio, observación y atención, curiosidad, etc.
5. Frustraciones: tolerancia a éstas, reacciones (agresión, aislamiento, superación, etc.). Rabietas (cantidad, duración, situaciones que las provocan).
6. Conductas repetitivas: tics, balanceos, miedos, manías, etc.
7. Salud: dolores, enfermedades, accidentes. Frecuencia.
8. Cómo manifiesta en general sus necesidades, encerrándose en sí mismo o llamando la atención.
9. Otras observaciones.

IV. *Relaciones sociales*

1. Sociabilidad.
2. Adultos: tipo de relación que mantiene (distante, comunicativo, mimoso, dependiente, etc.). Preferencias. Con los extraños, sustitutas, etc.
3. Educador/a: aceptación mutua. Tipo de relación que mantiene. Para qué lo reclama (mimos, conflictos, comunicación, etc.). Reacción cuando se va el educador/a.
4. Niños: tipo de relación que mantiene. Conoce a su grupo, a cada niño. Integración en el grupo, en subgrupos, amistades. Intercambios (objetos, palabras, corporales, etc.). Papel que adopta (organiza, se suma, sigue, se pega). Conflictos y modo de resolverlos. Agresiones, las que hace y las que sufre, cantidad, causas, etc. Actitud de los niños hacia él (aceptación, rechazo, liderazgo, miedo, indiferencia).

5. Normas y límites: acepta, es sumiso, discute, rechaza, no hace caso. Oposicionismo. Colaboración en tareas comunes. Adaptación a la vida colectiva.

6. Otras observaciones.

V. *Vida cotidiana*

1. Autonomía: le gusta hacer las cosas solo, se ocupa de sus cosas, qué hace solo (lavarse, ir al water, desvestirse, vestirse...). Se desplaza solo por la casa. Hace recados. Actitud ante los peligros.

2. Comidas: problemas. Actitud ante ella (ansiedad, manías, lentitud, se relaciona, reclama el adulto...). Apetito, cantidad y variaciones. Cómo come (solo, cubiertos que usa, ensucia, se sirve...).

3. Sueño: cuánto duerme, cómo se duerme (hábitos), cómo se despierta (humor), tipo de sueño, pesadillas, dificultades.

4. Control de esfínteres: etapa en la que se encuentra. Actitud. Trastornos.

VI. *Juegos y actividades*

1. Juego libre: se divierte. A qué prefiere jugar. Juego con objetos. Con niños. Juego simbólico (si lo hace o no y contenidos). Conflictos.
2. Actividades dirigidas: le gustan, las sigue, mejoría, iniciativas, se centra, se fatiga, se autoorganiza.
3. Conocimientos: exploración, curiosidad, hace preguntas, observa y asocia. Ideas sobre su entorno inmediato, busca o inventa explicaciones ante los fenómenos nuevos.
4. Lenguaje: nivel (vocabulario, pronunciación, frases, comprensión). Utilización: comunicación con adultos y niños, monólogos, gestos, etc.
5. Cuerpo: actitud corporal (tensión, relajación, tolerancia al contacto corporal, etc.). Movimientos (coordinación, lentitud, precipitación, brusquedad). Nivel de desarrollo motor (movimientos, control, esquema corporal, orientación espacio temporal, manipulaciones y grafismo). Actitud en el espacio interior y exterior.
6. Expresión: participación es estas actividades. Imita. Representa. Ritmo, música.
7. Objetos: uso (creatividad, simbolización, movimiento, etc.). Discriminación de sus cualidades (color, forma, tamaño), de su utilización. Compara, agrupa, cantidad. Cuidado o destrucción de material. Se lleva cosas a casa o trae cosas de casa (actitud).
8. Evolución del niño: rápida, lenta, desigual, necesita apoyos, etc.
9. Problemas concretos respecto a su maduración y otras observaciones.

Ejercicio

11. Reflexiona sobre la utilidad que pueden tener estas pautas de observación para un educador infantil.

HITOS SELECCIONADOS DEL DESARROLLO (*)

Estos comportamientos aparecen típicamente en edades aproximadas. Hay que tener muy cuenta que los niños normales varían mucho en cuanto a estas edades *típicas*.

Edad aproximada en meses	*Motor grueso*	*Manipulativo*	*Intelectual*	*Lingüístico Compresión Expresión*	*Socio-Emocional*
1	Cabeza inestable cuando se le sienta	Ambas manos cerradas; reflejo de agarrar al contacto con objetos	Atiende a los sonidos, reducción de la actividadç Distingue los sonidos Distingue la intensidad y complejidad luminosas Sigue con la vista en dirección horizontal		Diferencia el efecto negativo y neutral Se tranquiliza cuando se le coge
	Levanta la cabeza 5 cms del suelo (boca abajo)	Coge el sonajero un momento antes de tirarlo	Sigue con la vista en dirección horizontal y vertical	Balbucea: sonidos vocálicos repetidos (a, e, u)	Interés visual especial en los rostros Sonríe y balbucea promiscuamente cuando se le habla y sonríe
	Levanta la cabeza y el pecho del suelo (boca abajo)	Manos abiertas la mayor parte del tiempo; alcanza objetos con las dos manos a la vez	Hace dos sonidos diferentes (gu, la, a, ma, mu, u, e)	Balbucea: sonidos vocálicos repetidos (a, e, u)	Emoción previsora
	Predomina la postura simétrica de las extremidades (boca arriba)	Retiene el sonajero para jugar (ya no es movimiento reflejo)	Ve la comida que está a su alcance. Inspección visual del entorno Distingue las voces	Se ríe haciendo ruido (carcajadas)	Muestra desagrado cuando pierde el contacto con una persona.
	Se coge las manos en el medio		Vuelve la cabeza hacia el sonido		
	Cabeza recta y firme cuando se le mantiene sentado Brazos extendidos, soporta su peso en las manos (boca abajo)	Alcanza y coge el aro que se le pone al lado de la mano Da palmadas o palpa el biberón Manipula el sonajero	Distingue rostros familiares y desconocidos	Vocalizaciones sociales espontáneas Vocaliza a los juguetes	Juguetea cuando se le incita a ello Sonríe y vocaliza con la imagen de un espejo
	Se da la vuelta si está boca arriba hacia un lado	Tira el primer cubo cuando se le da uno nuevo			
6	Se sienta con ayuda Se da la vuelta de boca arriba a boca abajo	Coge los objetos que se le ponen en medio (sobre todo a menor distancia que su brazo)	Mira en la dirección de objetos que desaparecen Aprende a distinguir formas sencillas	Indica agrado y desagrado vocalizando	Crea contacto social (vocalizando y alcanzando objetos) Muestra enfado cuando se le quita un juguete
				Hace cuatro sonidos diferentes	Respuestas más agradables a los conocidos que a los desconocidos

HITOS SELECCIONADOS DEL DESARROLLO (*) (continuación)

Edad aproximada en meses	*Motor grueso*	*Manipulativo*	*Intelectual*	*Lingüístico Compresión Expresión*	*Socio-Emocional*
7		Intenta coger bolitas comestibles pero no puede agarrarlas Coge 2 cubos a la vez Se pasa los objetos de una mano a otra	Busca un objeto que ha desaparecido		Acaricia y juega con la imagen del espejo
	Aguanta de pie un rato cuando se le sujetan las manos	Juega con dos juguetes, uno en cada mano	Tira de la cuerda para atraer hacia sí un juguete	Sonido de 2 sílabas (papá, babá)	Algunas reacciones negativas ante los desconocidos Trabaja con tesón para recuperar el juguete que está lejos Imita los golpes con un juguete
	Se sienta solo con seguridad Se va solo a sentarse Gatea con manos y rodillas	Coge las bolitas comestibles como si agarrara unas tijeras Deja caer el cubo a propósito	Destapa un juguete oculto		
	Intenta ponerse de pie		Responde a las palabras familiares (su nombre, papá, mamá, no-no, adiós)		
	Se baja el solo para sentarse Anda con ayuda			Utiliza una *palabra* adecuadamente	Cierto autocontrol en respuesta a las prohibiciones.
	Se pone de pie sin ayuda; anda lentamente apoyándose en un mueble	Coge las bolitas comestibles con el pulgar y el índice Mete un cubo en una taza	Se da cuenta de las discrepancias (muestra sorpresa)		
12	Se sienta voluntariamente Anda solo	Coge dos cubos juntos con las manos y los examina		Utiliza 3 palabras	Imita palabras Imitación juguetona (palmas palmitas, cinco lobitos) Comienza el juego con los adultos
			Obedece los mandatos sencillos *(dame el vaso)*		
			Recupera el juguete de detrás de un biombo		
13	Se arrastra por las escaleras	Pone 3 cubos en un vaso Lanza la pelota empujándola Construye de 2 cubos Hace un garabato con un lápiz	Mira los dibujos del libro con cierto interés		Aparecen reacciones de depresión e inquietud, también muestra placer cuando domina algo
	Anda bien; comienza y se para controlándose bien Anda hacia atrás con algo para apoyarse	Mete las bolitas comestibles en el biberón y las saca otra vez	Atiende y acaricia los dibujos del libro	Utiliza de 4 a 6 palabras claras Indica deseos gesticulando o vocalizando	
	Corre con dificultad	Mete una ficha redonda en su casillero Come él solo con los dedos	Enseña el zapato cuando se le pregunta por él	Utiliza su jerga	Muestra el zapato al adulto espontáneamente Hace rodar el balón en respuesta a un gesto
			Busca juguetes escondidos en lugares nuevos		
	Se agacha para coger un juguete y se incorpora				Puede enfadarse ante la prohibición de un adulto
	Anda bien; comienza y se para controlándose bien Anda hacia atrás con algo para apoyarse	Mete las bolitas comestibles en el biberón y las saca otra vez	Atiende y acaricia los dibujos del libro	Utiliza de 4 a 6 palabras claras Indica deseos gesticulando o vocalizando	
	Corre con dificultad	Mete una ficha redonda en su casillero Come él solo con los dedos	Enseña el zapato cuando se le pregunta por él	Utiliza su jerga	Muestra el zapato al adulto espontáneamente Hace rodar el balón en respuesta a un gesto
	Se agacha para coger un juguete y se incorpora		Busca juguetes escondidos en lugares nuevos		Puede enfadarse ante la prohibición de un adulto

HITOS SELECCIONADOS DEL DESARROLLO (*) (continuación)

Edad aproximada en meses	*Motor grueso*	*Manipulativo*	*Intelectual*	*Lingüístico Compresión Expresión*	*Socio-Emocional*
18	Se sube a la silla de los adultos Se sienta él solo en silla pequeña	Intenta hacer una línea horizontal con el lápiz; mete 10 cubos en un vaso Tira la pelota	Señala un dibujo de un objeto familiar cuando se le pregunta (p. ej. perro) Cierto control en el uso del plato y la cuchara cuando come solo	Utiliza 9 ó 10 palabras claras Nombra 1 de cada 6 objetos por los que le preguntamos Señala la zona adecuada de una muñeca cuando se la nombra (p. ej. ojo, nariz)	Le gusta que le enseñen libros de dibujos Se enfurece. Se oberva comportamiento *obstinado* con frecuencia
19	Sube al piso de arriba andando, agarrándose al pasamanos; baja cogido de la mano	Mete los bloques cuadrados en su sitio Mete 3 bloques en sus agujeros	Coge un juguete fuera de su alcance con un palo Reacciona ante dos mandatos (p. ej. pone la muñeca en la silla) Señala 2 de cada 4 objetos Combina 2 palabras nombradas por el adulto (p. ej. papá fuera) Señala 5 partes de la muñeca. Vocabulario de 20 palabras	Utiliza palabras para expresar sus deseos Utiliza 12 palabras claramente	Cierto autocontrol en respuesta a las prohibiciones. Primeros signos de orgullo y celos. Incita al adulto para que le enseñe algo o le ayude.
24	Corre bien, sin apenas caerse Sube y baja las escaleras solo Salta con los dos pies	Dibuja líneas verticales y circulares Ayuda a vestirse y desnudarse	Empieza a reconocer formas iguales Señala 4 de cada 6 objetos nombrado por el adulto Reacciona ante dos mandatos con objetos diferentes	Nombra 3 de cada 6 objetos que se le preguntan Utiliza frases de 3 palabras. Pronombres (yo, mi, tú) Desaparece la jerga	Intenta comunicar las experiencias inmediatas Relaciones sociales bien desarrolladas con los compañeros, especialmente a través del uso de los juguetes

(*) WILLIS y RICCIUTI (1990): Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años. Ed. Morata-MEC. Madrid, Barcelona.

Ejercicios

12. Describe la utilidad que puede tener este cuadro para un educador infantil.

13. Realiza una observación real de un niño o niña que tengas a tu alrededor, siguiendo estas pautas. Anota tus observaciones.

2.4. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO

Antes de entrar a describir diferentes instrumentos de observación, debe recordarse:

– La importancia de tener claro el *objetivo* de la observación que se va a realizar así como el *objeto* de la observación, lo que se quiere obser-

var concretamente. En función del objetivo y del objeto de la observación debe decidirse el instrumento adecuado.

– Que la observación acerca a lo que se observa relativizando las intuiciones. Pero también se tienen que saber relativizar los resultados de la observación interrogándose sobre su fiabilidad: ¿están bien recogidos los datos, se utilizó correctamente la técnica?, y sobre su *validez*: ¿son realmente generalizables estos datos o son fruto del azar?

Cuando se habla de diferentes instrumentos o estrategias de observación nos referimos en su mayoría a diferentes instrumentos de registro.

El abanico de posibilidades se extiende desde registros poco estandarizados en los que se describe lo que sucede según el observador, hasta registros muy estandarizados en los que el observador no tiene ninguna iniciativa en cuanto a la descripción de lo observado y se limita a señalar si tal o cual conducta sucede, o a calificar el grado de realidad de un hecho.

En cualquiera de los instrumentos, es necesario recordar que el papel del observador es enorme, y que siempre se pueden introducir sesgos por su parte. Para evitarlos, hay que atenerse a los hechos, evitando registrar interpretaciones sobre los mismos. En todo caso hay que anotar las circunstancias que rodean al observador, además del día, la hora, el lugar y las personas presentes: todo ello permitirá más tarde dar sentido y significado a la observación recogida.

Instrumentos de observación:

– Diarios.
– Registros anecdóticos o ecológicos.
– Muestreos de sucesos y de tiempo.
– Registros de estimación y cuestionarios.
– Entrevistas.

El diario

Es el registro de observación más conocido entre los profesionales de la educación y el primero que se utilizó en investigación (Niño salvaje de Aveyron).

Como su nombre indica, en él se recogen los acontecimientos cotidianos más relevantes, mediante anotaciones que se realizan al final de la jornada, es decir, DESPUÉS y no DURANTE los hechos que se observan y registran.

El diario implica una acción de reflexión y suele tender a recoger las novedades, los cambios y las dificultades. Es también el sistema en que

es más fácil introducir sesgos y mezclar y confundir los hechos con la valoración de los mismos.

A pesar de ser el método de registro más informal, tiene el enorme valor de ser el único que puede utilizarse siempre, permitiendo una revisión de lo que ha sucedido en el grupo de niños a lo largo del año. A menudo recoge datos cuya importancia sólo se hará patente transcurrido cierto tiempo y puede ofrecer una completa secuencia de la evolución de los niños y del grupo.

Es necesario, como en la utilización de cualquier otro instrumento, tener en cuenta al realizarlo las pautas de observación establecidos, sea para todo el año o para un período determinado. También es necesario garantizar que aparezcan en él cada cierto tiempo TODOS los niños y niñas y TODAS las actividades de la vida en grupo. La mejor manera de hacerlo es incluir en las unidades temporales de programación los aspectos en los que se va a centrar la observación y que deben quedar reflejados en el diario, hasta completar, en un período de tiempo más largo, una visión evolutiva de conjunto de los niños, del grupo, de las actividades realizadas y de las dificultades surgidas.

Ejemplos: modelos diferentes de diarios

MODELO 1

SÁBADO MAÑANA 19-10-92

Hoy los niños han estado pachuchos. Elisa ha estado aquí durante toda la mañana controlándoles la fiebre.

• Ana:	8'45	37'2°
	12'15	36'6°

No le hemos dado antitérmicos y apenas hemos podido jugar, pues no tenía ganas de nada, solo de dormir. Tampoco se ha terminado los biberones, pero no la obligo.

• Alberto:	12'45	37'8°

Aunque a primera hora de la mañana estaba contento y bien, a media mañana empezó a ponerse pesado y a llorar, sin motivo aparente, ya empezaba a subirle la temperatura. Le he dado un baño y se ha quedado más tranquilo. Se ha dormido enseguida y tranquilamente, no ha hecho falta que le meciese.

• Jony:	9'30	37'9°
	12	37'8°
	2	38°

Jony es el que peor ha estado, a primera hora le di un baño, pero como la fiebre parecía seguir aumentando, a las 2 le di un antitérmico. Ha estado muy llorón y molesto por todo, apenas ha comido, le he dado bastante agua.

En la hora de la siesta aprovecho para colocar los juguetes de las cajoneras. Espero que mañana estén mejor.

DOMINGO MAÑANA 20-10-92

Me ha contado la de noche que no han tenido fiebre.

Y la verdad es que la mañana se ha pasado muy bien. Mejor que ayer. No han tenido fiebre. Hemos estado jugando después de la siesta en la colchoneta. Alberto en el rulo, aunque se cae, tengo que sujetarle y además se cansa enseguida (más motivación).

Jony ha estado jugando en la silla porta-bebés, con un muñeco de goma y bastante rato. Con Ainhoa hemos hecho gimnasia, levantándole la cabeza, cogiéndole los brazos, se reía mucho. Ana, ha pasado bastantes ratos despierta entre toma y toma y parecía observar con curiosidad cómo jugaban los demás. Ana ha dejado en las tomas un poco, pero no la obligo. En cambio Jony pedía el biberón como un desesperado antes de la hora (hablar Dr.).

A la hora de la siesta, Ainhoa estaba intrigadísima mirando la pared de su cuna donde el sol hacía reflejar la sombra de los árboles y éstos se movían, ella intentaba tocarla y gritaba a la vez, ha pasado un rato muy divertido.

MODELO 2. Planes y evaluaciones diarios para el miércoles 8 de septiembre

Rutinas	Experiencias clave	Extrategias y actividades	Observaciones	Evaluaciones
Período de actividades al aire libre	Atender sus propias necesidades.	Estimular a los niños de los columpios para que balanceen. Traer bolsas para que los niños recojan cosas.	¡Sofia enseñó a Gaby a balancearse mejor que nosotros! Diana, Trina y Julia jugaron a llenar sus bolsas hasta que se rompieron. Encontraron que lo mejor para ellos eran las piedras.	Diana, Trina y Julia están empezando a trabajar con los conceptos de pesado y ligero. Usar estos términos con ellas.
Período de los grupos pequeños	– Describir con palabras los sucesos pasados. – Adquirir habilidades con las herramientas y el equipo. – Elegir materiales.	Mientras que los niños tomen su refrigerio, hacer que cada uno de ellos diga lo que hizo durante el período de trabajo. Una vez que los niños dejen limpia la mesa después del refrigerio, poner tijeras y revistas en el centro de la mesa. Hacer que los niños elijan la revista de la que deseen recortar. Dar a los niños sobre con dibujos para que puedan guardar las figuras que pegarán mañana.	Grupo de Raúl - Al recordar, Benito señaló hacia el área tranquila pero no dijo nada, Raúl habló de lo que estaba haciendo; José y Héctor hablaron respecto al material que hicieron con marcadores mágicos y que compartieron. Gaby necesitó ayuda con la tijeras. Las revistas eran demasiado grandes para ella. Ricardo y José recortaron coches. Grupo de Carlos - Cristina recordó dónde trabajaron durante el período de trabajo. Toño pudo decir *Bloques*. Cristina y Ricardo recortaron figuras sin problemas. Otros tuvieron problemas con el simple recorte; las revistas eran muy voluminosas y pesadas. Cristina y Rodolfo se llevaron sus recortes a casa.	Aparentemente para los niños es más fácil recordar cuando tienen frente a ellos lo que hicieron o usaron, para manejarlo y mostrarlo. Gaby está aprendiendo a cortar. Ricardo y José cortan bien y están clasificando al elegir sólo coches para recortar. Cristina está haciendo observaciones sobre otros niños. Todos, excepto Cristina y Rodolfo, están aprendiendo a usar las tijeras.

Ejercicio

13. Comenta estos dos modelos de diario, señalando sus diferencias y semejanzas, y valorando su utilidad.

Registro anecdótico

En este instrumento se registran secuencias del comportamiento mientras el mismo está sucediendo. Se caracteriza fundamentalmente por que se intenta anotar todo lo posible, describiendo lo que ocurre, lo que se dice, el ambiente, etc. Se denomina también método ecológico.

Su ventaja radica precisamente en ello, pues así no sólo se recogen situaciones concretas o hechos aislados, sino los factores que pueden estar influyendo en los mismos, las interacciones en cuyo contexto se producen, los acontecimientos precedentes y consecuentes, etc. Todo ello ofrece más posibilidades posteriores de interpretación y de explicación y brinda en definitiva una información más completa y matizada.

Sin embargo, dado que es imposible anotarlo todo, el hecho de ceñirse a lo que sucede realmente no impide la introducción de sesgos por parte del observador, sea en lo que elige anotar, sea en lo que anota como causa, como efecto, reacción, etc.

Forzosamente un registro de este tipo se refiere a períodos breves de tiempo y está sujeto a sufrir interrupciones y otras vicisitudes que lo pueden invalidar.

Por otra parte, el hecho de observar y anotar todo lo que sucede hace muy patente ante los niños la situación de la observación, lo que puede hacerles reaccionar de manera inesperada interrumpiendo su actividad, acercándose al observador, modificando su actitud...

Este tipo de registro se puede sustituir por filmaciones que, si bien recogen más datos de los que pueden ser anotados y durante más tiempo, participan por lo demás de los mismos inconvenientes: qué se decide filmar, impacto en los niños de los aparatos, dificultades técnicas, etc.

A pesar de los inconvenientes citados, son los registros de tipo ecológico, sean escritos o filmados, los que se prestan a los análisis posteriores más ricos. A través de ellos se pueden captar situaciones complejas que dan elementos de juicio suficientes para decidir modificar determinadas actuaciones o circunstancias.

Los objetivos a los que se adecua el registro ecológico son muchos. Mediante el mismo se puede estudiar Psicología Evolutiva (buscando en lo registrado las características teóricas de unas edades determinadas). Se puede comprobar el impacto de los factores ambientales en la conducta de los niños (poniendo en relación lo que se refleja en el registro con las condiciones en que se producen los hechos). Se pueden anali-

zar la naturaleza de las relaciones o del tipo de actividad de un niño o de un grupo de niños, etc.

Para realizar un registro anecdótico es preciso seleccionar cuidadosamente la situación a observar y reflexionar una vez más sobre el objetivo que se ha propuesto para focalizar la atención sobre los hechos y circunstancias relevantes para dicho objetivo.

Conviene establecer un código para evitar repetir palabras que es previsible que se tengan que realizar muchas veces. Se deben anotar fielmente las palabras que emplean los niños o adultos observados y también es imprescindible conservar las secuencias de los hechos tal y como se producen.

Aunque es quizá este tipo de registro el que exige mayor entrenamiento, también es el que se acerca mejor a la realidad, por lo que es conveniente utilizarlo sobre todo para resolver interrogantes y profundizar en aspectos sobre los que está resultando complicado encontrar respuestas, sobre los que hay diferentes puntos de vista entre los miembros del equipo, o que se consideran especialmente relevantes para establecer criterios educativos determinados. Un ejemplo puede ser la discusión sobre cuál es el tipo de intervención del educador que favorece la seguridad del niño en sí mismo: el registro detallado (o la filmación) de una secuencia de interacción entre un educador y los niños permitirá analizar después la oportunidad o no del tipo de intervención realizada.

Otro ejemplo: la observación y registro de la actividad que desarrolla un grupito de niños en una zona determinada puede servir de base para analizar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la organización del espacio y los materiales.

EJEMPLO:

Una vez en clase van viniendo los padres a recoger a los niños, hasta que llega un momento en el que sólo quedan tres niñas que están sentadas y comienzan a hablar. Una de las tres propone jugar al colegio. Otra de ellas acepta diciendo vale y la tercera no dice nada.

N^1: Se levanta y dice: yo era la señorita, y se coloca detrás de la mesa de la profesora en la que están amontonadas las cartillas de los niños.

Yo estoy en el otro extremo de la clase paseando a un bebé que no para de llorar.

De las otras dos niñas, una se levanta y dice:

N^2: Tú eras la mayor y yo era la pequeñaja que lloraba (dirigiéndose a la otra niña).

N_3: La otra niña asiente con la cabeza y dice vale.

La que hace de profesora está hojeando una cartilla, la cierra de pronto y dice:

N_1: Ana siéntate que yo soy la señorita y soy la que mando.

Ana se sienta en la mesa y dice:

N_2: Estoy sentada en la mesa y eso también valía.

La que hace de profesora grita:

N_1: «Callaros –me mira y al ver que la estoy mirando– añade: por favor. Y repite en tono más suave: callaros» que vais a hacer una cosita.

No hay respuesta por parte de las otras dos niñas y la profesora empieza a mirar las cartillas, sale de detrás de la mesa de la profesora y se aproxima a las dos niñas, que están sentadas muy cerca de ella. Pone la cartilla sobre la mesa en que están estas dos y dice:

N_1: Patricia ésta es tu cartilla y está muy mal hecha. La tienes que repetir. Pasa la página y se ve un dibujo coloreado con ceras de un payaso. Le señala con el dedo y dice: este payaso le tienes que pintar con rotulador y no con ceras.

La dueña de la cartilla (que no parece estar muy interesada en el juego) está mirando los dibujos de mariposas que hay en las paredes y que han hecho los niños más mayores. Sin dejar de mirar a los dibujos dice:

N_3: Cuando sea mayor como Alexander voy a hacer una mariposa tan bonita como ésa (señalando una de las mariposas de la pared).

La que hace de profesora, un poco molesta porque las otras dos no la hacen caso, se queja:

N_1: Eh, que yo era la seño y me teníais que hacer caso como a Marta, y mira a Patricia. A ver Patricia, tienes que contar del 1 al 10.

N_3: Patricia la mira y empieza a contar despacio: 1, 2, 3...

Al llegar al 3 Ana (la otra niña que hace de alumna) empieza a contar la canción del concurso 1, 2, 3... Patricia se une a ella y la que hace de profesora coge la cartilla de la mesa, la cierra y la vuelve a dejar en su sitio. En ese momento viene la madre de una de las tres niñas a buscarla y se interrumpe la observación.

Ejercicio

14. Intenta realizar un registro anecdótico en una situación en que actúen niños y padres, por ejemplo, en un parque infantil.

Los muestreos

A diferencia de los instrumentos anteriores los muestreos constituyen una técnica de observación más cerrada, es decir, pretenden recoger una información determinada, sea por el acontecimiento a registrar (por ejemplo: las agresiones) o en cuanto a la frecuencia en que aparecen determinadas conductas en un intervalo de tiempo (por ejemplo: las que consideramos incluidas en el término agresión, como golpear, morder, empujar...).

En el primer caso, muestreo de sucesos, se registra estrictamente y repetidamente el acontecimiento que nos interesa cuantas veces se produzca, o cuantas veces decidamos hacerlo: pueden registrarse las peleas que se produzcan a lo largo del día, registrar cinco peleas, etc.

En el segundo caso, muestreo de tiempo, se registra el número de veces que aparece la conducta o categoría en un intervalo de tiempo (por ejemplo cinco minutos) para lo que se suele utilizar un cuadro o tabla, como el siguiente.

10 h. 10,30 h

	5 m	10 m	15 m	20 m	25 m
golpear					
insultar					
empujar					
morder					

La intención que subyace al utilizar estas técnicas es la de estudiar aspectos concretos que se observan con facilidad y que se repiten con mayor o menor frecuencia. Por lo tanto no proporcionan una información del conjunto de una situación general como sucede con un registro de tipo ecológico o con un diario.

Ofrecen la ventaja de que al tener que discutir o decidir previamente *qué* se va a observar exactamente, evita la introducción de interpretaciones y sesgos del observador en mayor medida aunque la pérdida de información también es mayor.

Conviene utilizarlas para casos en que se desea aclarar un aspecto concreto, bien puntualmente o bien para poder comprobar la evolución de la situación después de una intervención o durante un período de tiempo determinado.

También son útiles para realizar pequeñas investigaciones encaminadas a la formación o a la búsqueda de soluciones a determinadas deficiencias o problemas surgidos en la vida del centro.

Así por ejemplo, siguiendo con el supuesto de la agresividad, un muestreo de peleas puede revelar las situaciones que a lo largo del día producen mayor tensión en los niños o una tabla de frecuencias puede enseñarnos algo sobre las formas que adoptan las agresiones a lo largo del crecimiento.

O si se tiene la impresión de que los espacios del aula no están distribuidos adecuadamente puede ser útil hacer un estudio de su utilización por parte de los niños antes de apresurarse a realizar cambios inciertos.

Este tipo de técnicas no pueden constituir la base de la obtención de información sobre los niños, pero pueden articularse con sistemas más continuos, para aclarar determinados aspectos. Sin embargo, resultan muy útiles para formarse como observador, pues obligan a determinar bien los objetivos de la observación y a especificar claramente lo que se pretende observar.

Tienen la ventaja de que si se categorizan bien las conductas su registro puede resultar muy sencillo y rápido, pudiendo realizarse simultáneamente a la secuencia de los hechos. Ello permite utilizarlas tanto para recoger información sobre un niño concreto como sobre un grupo de niños.

Pueden utilizarse para responder cuestiones del tipo de las siguientes: llanto de los niños, a qué tienen miedo, utilización del material, frecuencia de uso de los rincones según sexo o edad, tipo de actividad que se desarrolla en el patio, problemas que aparecen a la entrada, cooperación de los niños en tareas, etc.

Cuestiones como éstas deberían plantearse antes de tomar muchas decisiones prácticas sobre espacios, agrupamientos, horarios, etc.

EJEMPLOS:
Muestreo de tiempo

Tiempo 10 minutos
Actividad: Recreo
Edad: Preescolar 4 = A
5 = B

	1 min.		2 min.		3 min.		4 min.	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Riñas		|		|	|	||		||
Solicita ayuda	|		||	|	|		|||	
Busca llamar la atención	|	|	|		|	||	|	||
Necesidad de participar de forma activa				|||		||		|

Ejercicio

15. Escribe otras situaciones propicias para utilizar este tipo de muestreos.

Muestreo de sucesos:

COMPARACIÓN ENTRE PRINCIPIO Y FIN DE CURSO

	OCTUBRE	JUNIO
ALFOMBRA	Se sienta siempre al lado del adulto (no participa)	Participa de las conversaciones, nombra a los niños que no han venido. Muestra mucha prisa por irse a jugar.
CASITA DE DISFRACES	Juega, pero él sólo, no comparte el juego	Comparte el juego con los niños que están jugando (le gusta llevar las riendas del juego).
CONSTRUCCIONES	A este rincón va muy poco, se cansa rápido	Le gusta hacer torres (no consiente que se las tiren), hace carreteras para jugar con los coches
PLASTICA	Le encanta, está pendiente, cuando se cae algo de recogerlo, de limpiar las mesas, etc.	Le encanta hacer trabajos en grupo, él solo se cansa rápido
BAÑO	Entra a lavarse cada vez que se macha, pero no le importa el mancharse.	Sigue igual de obsesivo con la limpieza (si se pinta mil veces, mil veces se lava la cara.
PATIO	No se relaciona con los demás niños, siempre está al lado del adulto.	Se relaciona mejor con los niños, aunque aún requiere al adulto para salir de algunos conflictos
COMIDA	Come bien y participa poco a poco (hay alimentos que rechaza por ser la primera vez que los come)	Participa y come todo
SIESTA	Esta hora es muy conflictiva, no se separa del adulto, llorando constantemente	Dentro del armario se tranquiliza y duerme la siesta (dice que es su casita)
TEATRO	Le asusta, llora y hay que sacarle del teatro	Poco a poco venció su miedo y ahora le encanta ir al teatro
LLEGADA	Contento (cuando no estoy yo, no quiere quedarse)	Muy contento (se despide de su madre).
SALIDA	Le encanta la llegada de su mamá, la coge la mano y le enseña todo lo que ha hecho	Sigue igual
EXCURSIÓN	Disfruta mucho, le llama la atención todo lo nuevo	Siguel igual

Ejercicio

16. Piensa en otras situaciones propicias para realizar estos muestreos.

Registros de observación o estimación

Se agrupan en este apartado distintos instrumentos en forma de hojas en las que se formulan afirmaciones sobre aspectos que deben ser reseñados en el caso de que se hayan observado en el niño o niños, o bien debe serles asignadas el grado de consecución estimado por el observador.

Se utilizan desde para recoger las informaciones más objetivas y cotidianas (como en el caso de los partes diarios de algunos centros sobre las comidas, medicación, deposiciones, etc.), hasta para recoger estimaciones sobre el estado de ánimo del niño, actividades realizadas, etc.

Tienen la ventaja de establecer los mínimos de información que es preciso recoger en la actividad diaria: durante el período de adaptación, para establecer un plan de trabajo individual, para controlar la dedicación de los niños a distintas actividades, etc. De esta manera la atención del observador se focaliza en los aspectos más útiles para el objetivo planteado.

Estos registros son los instrumentos más usados en Educación Infantil y todo educador o educadora los va fabricando a lo largo de su vida profesional, adaptados a su propia experiencia.

Si son breves y las cuestiones están claramente formuladas, resultan fáciles de contestar. Sin embargo, el hecho de hacerlo de manera cerrada (sí/no, poco/regular/mucho...) implica perder mucha información, a lo que hay que añadir los problemas derivados en el caso de no recoger observaciones directas sino estimaciones posteriores que implican el riesgo de introducir sesgos del observador, ideas previas e impresiones no contrastadas, etc.

Para que resulten verdaderamente útiles y su análisis posterior pueda ser fuente de intervenciones educativas ajustadas a las necesidades concretas, es conveniente ceñir las respuestas a observaciones lo más directas posibles y acompañar este instrumento con otros que, como los diarios o un simple apartado de *observaciones*..., compensen la pérdida de información sobre las circunstancias ambientales y los matices de la situación o de las conductas del niño a que se hace alusión.

Dentro de los distintos tipos de registros, las escalas de desarrollo ocupan un lugar habitual en la Educación Infantil. ¿A qué llamamos escalas de desarrollo?

Las escalas de desarrollo son un tipo de registro que recoge listados de datos de diversa índole en forma de cuestión y que se cumplimentan recopilando la información que ya se posee sobre el niño.

Las preguntas o ítems suelen reflejar una evolución en las conductas del niño y pretenden, en consecuencia, ofrecer una visión del estado evolutivo del niño que permita su seguimiento.

Las preguntas pueden estar formuladas de distintas maneras:

- Para responder si/no.
- Para poner una x.
- Para calificar con una escala (del 1 al 5).
- Otras posibilidades.

En todos los casos, la persona que cumplimente la escala debe optar por una respuesta u otra, sin posibilidades de matizar, en función de sus propias concepciones y valoraciones del comportamiento.

Las escalas de desarrollo se han popularizado como método de evaluación de los niños, para establecer su nivel de desarrollo y realizar un seguimiento del mismo y fundamentar la intervención educativa.

También se utilizan como base de datos para transmitir información de unos educadores a otros y para realizar informes para los padres.

Ofrecen la ventaja de hacer reflexionar sistemáticamente sobre los niños, sobre lo que sabemos y lo que no sabemos de cada uno de ellos.

Sin embargo, tienen numerosos inconvenientes prácticos que hacen que sean fácilmente abandonadas por los educadores.

El más popular es que son muy engorrosas de responder: cumplimentarlas niño tras niño resulta una tarea pesada y repetitiva, esencialmente porque las escalas completas contienen necesariamente un elevado número de ítems.

Sin duda, se relaciona con lo anterior el hecho de que resulta muy cuestionable la fiabilidad de los datos así registrados: ¿reflejan la realidad o la impresión del educador sobre los niños? Normalmente no se suele responder a todos los ítems observando directamente a todos los niños y ello puede ser fuente de muchos errores.

Por otra parte, la información que recogen es estrictamente conductual y previsiblemente igual en la mayoría de los niños (ya que lo normal, la norma, es lo que hace la mayoría), lo que la convierte en poco útil para la actuación educativa, ya que nada dicen de las causas ni reflejan la intervención adulta, ni proporcionan pistas para explicar los datos.

Otra dificultad es la formulación de las cuestiones, que debe ser muy específica y evitar los juicios de valor imposibles de contrastar (por ejemplo, ¿es sumiso?). Lo que no siempre es fácil, pero es doblemente importante si se considera que la información que dan es tan coyuntural como cualquier otra.

Además de estos inconvenientes de tipo práctico, el empleo indiscriminado de escalas de desarrollo tiene riesgos que es necesario sopesar: peligro de etiquetar a los niños, de acostumbrarnos a una visión del desarrollo cuantificadora y poco cualitativa, de orientar la intervención educativa hacia el adiestramiento de los niños en los ítems de la escala que se utiliza, olvidando los objetivos realmente educativos, etc.

Las escalas de desarrollo son útiles si se necesita hacer un estudio sobre el nivel de desarrollo de un grupo o de un niño, siempre que esté claro por qué y para qué se utilizan y siempre que se controlen los inconvenientes que hemos citado. En este caso, es recomendable utilizar escalas elaboradas con criterios científicos y adaptadas a la cultura del país en el que se van a utilizar.

Ejercicio

17. Resume los inconvenientes que puede tener la utilización de las escalas de desarrollo.

Ejemplos de registros:

SELMI, L. y otros (1988): *La escuela infantil a los tres años*. MEC - Morata.

Normas para la observación de los niños

Este esquema se ha hecho con el concurso de los profesores y los padres que asistieron a la última reunión de aula (en la escuela de la calle Tamburini, de Módena) a fin de poder disponer de un instrumento con que seguir la evolución de los niños en su marcha hacia la independencia entre su propia persona y el entorno.
Los padres intervienen en estas operaciones para:
• Ayudar al niño; • enseñarle a realizarlo; • hacerlo por él

	Si	No		Si	No
1. Alimentación • El niño come solo usando correctamente la cuchara y el tenedor • Empieza a hacer uso del cuchillo en la mesa • Bebe utilizando el vaso • Se sirve la bebida • Ayuda a poner la mesa • Elige, junto con sus padres, los alimentos 2. Vestirse y desnudarse • El niño se viste solo • Se pone los zapatos en el pie que corresponde • Abrocha las hebillas • Corre las cremalleras • Abrocha los botones • Se pone la ropa • Reconoce el delantero y la espalda • Reconoce el derecho y el revés • Elige sus vestidos con ayuda de los adultos • Se peina (como puede) 3. Lavarse • Se lava él solo: las manos, la cara • Se seca las manos, la cara • Utiliza el cepillo de dientes • Se baña sin protestar • Deja que le laven la cabeza 4. Uso de los servicios • Controla sus esfínteres tanto de día como de noche • Va al servicio solo • Se limpia con el papel higiénico • Se lava el culito 5. La elección • El niño interviene en la compra de sus: – juguetes – vestidos • Expresa sus deseos de pasar la tarde de cierta forma • Elige algunos programas de televisión			6. Movimiento • Se mueve con seguridad en los espacios habituales (cuarto, escalera, patio) • Se traslada solo a algunos sitios muy próximos a su casa (si no hay que cruzar calles) • Usa aparatos de movimiento – triciclo – columpio – patín – castillos – escalera doble – puente móvil, etc. 7. Materiales y utensilios • Usa (como puede) los elementos más comunes de la casa • Busca (si se le pide) las cosas de casas, personales o comunes • Vuelve las cosas a su sitio cuando se lo indican • Usa con prudencia utensilios como cuchillos, vasos de vidrio y otros objetos frágiles, tijeras, etc. • Sabe para qué sirven algunos de los electrodomésticos de su casa (hornillo, lavadora, teléfono, televisor, máquina de afeitar, etc.) • Participa en las pequeñas tareas domésticas: – poner y quitar la mesa – pequeñas operaciones de limpieza 8. Actividades sociales • Utiliza, junto con los demás, los juguetes de su propiedad • Participa en juegos con sus familiares • Sigue con sus padres programas televisivos o cinematográficos • Acompaña a sus familiares en actividades que suelen realizar los adultos (visitas, compras, viajes, diversiones, reuniones, etc.) • Acepta quedarse en casa ajena para: – comer – jugar • Invita a los amigos a su casa.		

Ejercicio 18. Este tipo de registros se utilizan continuamente en esta etapa.- Piensa en otras posibilidades de estimar la adquisición de cada niño, diferentes a la alternativa sí/no que aquí se presenta.

El registro de observación del Programa High/Scope

HOHMAN y OTROS: Niños pequeños en acción. Ed. Martínez Roca.

Preescolar y jardín de niños (2° ciclo de ed. Infantil)

El registro completo de observación del niño puede obtenerse de la Fundación High/Scope, mediante un cargo nominal. Dirija sus solicitudes a: High/Scope Foundation. Administration Dept. 600 North River Street. Ypsilanti, Michigan 48197.

MUESTRA		
Nombre del niño Nombre del maestro Fecha del período de observación		
OBSERVACIÓN INTENSIVA DURANTE CINCO DÍAS	semana/mes/año	
Período de *planeación* Ítem 1: *Expresión de elecciones y planos* 0. El niño *no* da indicación alguna de tener en mente elecciones o *planes*; se mantiene ocioso o persigue al maestro, sin tomar ninguna decisión por su cuenta 1. El niño *mira o toca los materiales* del salón y/o se dirige hacia un área o material. Sin embargo, no existe ninguna otra comunicación con el maestro con respecto a un plan 2. El niño *intencionalmente comunica* su elección al maestro, señalando, caminando hacia o mencionando un área, material o niño, pero el maestro tiene que *reconocer* el plan 3. *Con* mucha ayuda por parte del maestro, el niño comunica lo *que* va a hacer 4. *Sin* mucha ayuda por parte del maestro, el niño comunica lo *que* va a hacer 5. *Con* mucha ayuda por parte del maestro, el niño comunica *cómo* va a llevar a cabo su plan 6. *Sin* mucha ayuda por parte del maestro, el niño comunica *cómo* va a llevar a cabo su plan	0 1 2 3 4 5 6	*Circule uno*
Período de trabajo Ítem 2: *Seguimiento del plan inicial* 0. El niño *no hace* un plan inicial, por lo que este punto es inaplicable 1. El niño *no sigue* su plan inicial 2. El niño *sigue* su plan inicial *uno ó dos* días de cinco 3. El niño *sigue* su plan inicial por lo menos tres días de cinco, pero se apega a el menos de diez minutos	0 1 2 3	*Circule uno*

4. *Uno ó dos* días de cinco el niño *sigue* el plan inicial *por lo menos durante diez minutos*, apegándose a la meta original aun cuando introduce ligeras modificaciones, como cambiarse a un área diferente del salón	4	
5. Por lo menos *tres días* de cinco el niño *sigue* el plan inicial durante *diez ó más minutos*, apegándose a la meta original aun cuando introduzca ligeras modificaciones.	5	
Ítem 3: *Proyectos a largo plazo*		
0. El niño nunca se involucra en proyectos a largo plazo	0	
1. El niño se involucra en *proyectos a largo plazo*	1	*Circule uno*
Ítem 4: *Resolución de problemas con los materiales*		
0. El niño parece *nunca o raras veces* percibir los problemas	0	
1. El niño *percibe* los problemas pero rara vez los confronta	1	
2. El niño hace un *intento* por resolver un problema, pero se da por vencido si no tiene éxito	2	
3. El niño trata de resolver un problema de una *segunda* forma distinta si su primer intento no tiene éxito	3	
4. El niño hace *más de dos intentos* por resolver un problema	4	*Circule uno*
Ítem 5: *Concentración en la actividad*		
El niño se concentra en una actividad durante:		
1. Menos de dos minutos a la vez	1	*Circule uno*
2. Menos de cinco minutos a la vez	2	
3. Menos de diez minutos a la vez	3	
4. De diez a treinta minutos a la vez	4	
5. Treinta minutos o más a la vez	5	
Ítem 6: *Diversidad de actividades y contactos*		
Durante el curso de una semana el niño:		
1. Incorpora un número de *materiales* diferentes en sus actividades	1	
2. Trabaja en dos o más *áreas* del salón de clases	2	
3. Interactúa con tres o más *niños*	3	*Circule todos los puntos aplicables*
4. Acepta interacciones con más de una persona del *equipo* regular del salón de clases	4	
Ítem 7: *Representación espontánea usando los materiales*		
1. El niño se dedica solamente al juego en el *nivel de los objetos*	1	
2. Las estructuras y/o dibujos del niño siempre asumen la forma de torres simples o puntos y líneas sin organización aparente. Algunas		

veces el niño los nombra pero no son *reconocibles* como *representaciones* para el observador aun después de que el niño las haya explicado	2	*Circule uno*
3. El niño crea estructuras y/o dibujos con figuras o formas que *son reconocibles como representaciones después de que el niño las haya explicado*	3	
4. Las estructuras y/o dibujos incluyen figuras o formas que *son representaciones reconocibles sin explicación alguna*	4	
5. Las representaciones del niño son del nivel del tipo 4, pero además incluye *3 o más detalles que representan atributos específicos de las cosas representadas*	5	
Ítem 8: *Representación espontánea en el juego dramático*		
0. No se observa	0	*Circule todos los puntos aplicables*
1. El niño usa *un objeto en representación de otro*	1	
2. El niño usa *acciones o sonidos para simular* que está haciendo algo	2	
3. El niño usa *palabras para describir la escena*	3	
4. El niño asume *el rol e alguien más (5 o más minutos)*	4	
5. *Los objetos inanimados son usados como personajes* en el juego dramático del niño	5	
6. El niño habla en el *lenguaje adecuado para el rol*	6	
7. El niño *coordina el desempeño de roles con sus compañeros* (5 o más minutos)	7	
Ítem 9: *Representación a través de medios artísticos*		
0. El niño *no usa* medios artísticos para *representar* lo que hizo	0	*Circule uno*
1. El niño *algunas veces* crea *representaciones* pero con *dos o menos detalles*	1	
2. El niño *normalmente* crea *representaciones con dos o menos detalles*	1	

Ejercicio

18. Observa que cada Ítem viene desarrollado en una secuencia que va de menor a mayor nivel de adquisición. Intenta realizar un ejemplo aplicándolo a algún aspecto de la comida en niños de 1 año, con un número de secuencias parecido al que se presenta aquí.

Observaciones con interacción (las entrevistas)

En este caso, vamos a tratar, más que de un instrumento, de una técnica que es muy práctica y que puede aportarnos mucha información sobre un determinado niño o niña.

Cuando se hablaba en el inicio de esta Unidad sobre los tipos de observación se adelantaba que la observación en situaciones educativas suele ser inevitable que sea participante.

Va a tratarse aquí de las observaciones en las que la participación del observador es buscada deliberadamente, planteando una situación de interacción con el niño o con el grupo de la que se pretende obtener información.

Se utiliza para obtener evidencias sobre la organización intelectual del niño, sobre determinadas ideas sobre el mundo, su situación personal, etc.

Las versiones más sofisticadas de este tipo de observación son las entrevistas clínicas que se realizan en investigación o las pruebas diagnósticas que realizan los psicólogos.

Aquí nos referimos a situaciones mucho más sencillas y cotidianas, pero en las que se sabe que la interacción del niño con un adulto, y especialmente con su educador, va a provocar respuestas (verbales o no) cualitativamente diferentes de las que se darían en una situación espontánea.

Se trata de plantear al niño o niña una pregunta a una situación problemática que les haga esforzarse en encontrar la solución: la observación consiste en registrar *cómo* el niño llegó a esa solución y cuál es la naturaleza de la misma. Para ello hay que incitar al niño a que nos indique mediante la palabra o la acción el proceso que está siguiendo, utilizando sugerencias, indicaciones, etc.

Estas situaciones experimentales exigen una cierta preparación aunque se pueden realizar en cualquier momento del día. Hay que garantizar el poder apuntar enseguida lo que interesa o bien la posibilidad de grabar, pero sobre todo hay que estar atento a cuando surge una situación propicia en la que se puede incluir el educador fácilmente.

También es conveniente, como en otras técnicas, anotar las circunstancias que han rodeado a la observación: hora del día, ocupación de los niños, lugar, adultos presentes, etc.

Ejercicios

19. Realiza una observación participante con un niño o niña cercano en una situación habitual (mientras juega, se baña, antes de dormirse, etc...).

20. Elabora un esquema-resumen con las principales técnicas e instrumentos expuestos, señalando sus características.

2.5. EL PROBLEMA DE LA INTERPRETACIÓN

Hasta aquí se ha explicado el proceso de recogida de las observaciones, insistiendo en los distintos objetivos que pueden plantearse y en los distintos métodos que pueden utilizarse.

Anteriormente se hizo también alusión al último paso de todo proceso de observación: el análisis y la interpretación de los datos recogidos.

Si durante la recogida de la información se han evitado los sesgos y los juicios de valor, se encontrará al final con una colección de datos, de hechos, a los que es preciso dar sentido para extraer conclusiones que orienten sobre cuál es la intervención educativa oportuna.

A través de este ejemplo real, vemos que al interpretar los hechos recogidos éstos se ponen en relación con las ideas previas que el observador tiene sobre los niños. Es preciso explicarlos, establecer relaciones con los conocimientos teóricos y con la experiencia educativa. Todo ello requiere una actitud de honestidad intelectual: estar dispuesto a que lo que se ve de los niños cuestione lo que hasta el momento se creía saber y no buscar a toda costa la confirmación de unos presupuestos previos.

Además de la acumulación personal de experiencia, hay otro sistema de alcanzar este tipo de actitud que es la discusión en grupo. En efecto, si las interpretaciones sobre lo observado pasan el tamiz de una discusión profesional, se produce un efecto de multiplicación de la observación, como si hubiera sido recogido por cada miembro del grupo. Al ser puesto en relación con el saber y la experiencia de distintas personas, la interpretación es fruto de una reflexión que la matiza y enriquece.

Es por esto que la observación como método de trabajo debe ser una tarea compartida, fuente de reflexión y discusión grupal y estar en la base de tomas de decisión colectivas sobre determinadas opciones educativas.

En cualquier caso, una buena observación, seguida de una buena interpretación, seguramente tendrá efectos inmediatos:

1. Aumentará el conocimiento sobre los niños en general (lo que aumenta la capacidad de comprender lo que sucede en la práctica educativa) y del niño observado en particular.

Para realizar la interpretación de la observación es también imprescindible recurrir a los conocimientos teóricos sobre los niños. Recordamos lo que se decía en el punto 2.3. sobre las pautas de observación. En ocasiones resultará imprescindible incluso contar con la opinión de profesionales más familiarizados con los aportes teóricos para realizar una interpretación correcta de los hechos. Pero a la vez hay que tener en cuenta que la observación de la realidad contribuye de manera eficací-

sima a la consolidación y comprensión del conocimiento teórico sobre los niños y sobre la educación.

2. Modificará en mayor o menor medida los criterios de intervención y no sólo la intervención efectiva inmediata. En efecto, si las decisiones importantes sobre la actuación concreta vienen precedidas, mediatizadas, por la observación y la reflexión-evaluación posterior, se constituyen en verdaderos criterios, como tales generalizables pero flexibles, que se pueden aplicar en distintas ocasiones y con diferentes niños o grupos de niños. Criterios que a su vez se está siempre dispuesto a matizar o modificar a partir de la práctica, puesto que ha nacido de combinar teoría y reflexión.

3. Abrirá nuevas hipótesis de trabajo, nuevos interrogantes que permiten seguir avanzando en la práctica educativa. Como se apuntaba en la introducción, en Educación Infantil el imperativo de ajustarse a las necesidades de los niños es un objetivo central de la intervención educativa. La detección de estas necesidades y el ajuste de las actuaciones correspondientes son una tarea cotidiana, que no termina nunca, debido a la variabilidad individual y a la rapidez del desarrollo de niños de tan corta edad. Lo que hoy es una actuación justa con un niño, mañana deja de serlo gracias al desarrollo producido y al consiguiente cambio de circunstancias. La capacidad del educador de ir adaptándose al crecimiento de los niños, incluso de ir adelantándose al mismo, pasa por su capacidad de observación cotidiana.

Recuerda

Un buen proceso de OBSERVACIÓN consiste en:

1. Reflexionar sobre el objetivo, la utilización que se va a hacer de la observación.

2. Formular el tema que se quiere observar, recogiendo información sobre el mismo.

3. Pensar en los comportamientos o situaciones que permiten observarlo.

4. Decidir el tipo de técnica o instrumento de observación que se va a emplear y la situación: lugar, hora, espacio, personas, etc.

5. Preparar las hojas de registro u otros instrumentos si se van a utilizar.

6. Recoger los datos, anotando las circunstancias en las que se efectúa la observación.

7. Valorar la ejecución práctica de la observación: dificultades, imprevisiones, insuficientes, etc., y su influencia en los datos recogidos.

8. Analizar los datos (agrupar, recontar, ordenar, etc.), los sesgos del observador y la influencia de la observación en los observados.

9. Interpretar los resultados: emitir opiniones, hacer juicios, etc. preferiblemente en grupo.

Retomar los interrogantes previos sobre el tema.

10. Formular nuevas hipótesis a partir de la interpretación de la observación.

Efectos de la observación en el observador:

Le hace más: objetivo, prudente, realista, profesional

- Aumenta su formación y su acercamiento a los niños.
- Le habitúa a escribir, a autocontrolarse, a investigar.
- Crea un lenguaje común en un equipo, facilitando la comunicación sobre los niños.
- Facilita la relación con los padres.

Dificultades de la observación:
- Exige tiempo y algunas condiciones materiales.
- Es preciso cierto entrenamiento.
- A veces no es posible registrar todo lo que sería necesario.
- Tiene efectos en los niños observados.
- Se ve interferida por los sesgos del observador.
- Interpretar la observación significa dar sentido a los datos obtenidos y extraer conclusiones que orientan la intervención educativa y generen nuevas hipótesis de trabajo.
- La elaboración de la interpretación por medio de la discusión en grupo es la mejor garantía respecto al acuerdo de la misma y a la riqueza de las conclusiones.
- Una observación bien realizada y bien interpretada supone:
- Aumentar el conocimiento sobre los niños.
- Elaborar criterios educativos basados en la realidad.
- Mejorar la capacidad de adaptarse a las exigencias del crecimiento de cada niño.

Soluciones a los ejercicios de la unidad

2. Al iniciar el proceso educativo con una evaluación, conseguiremos conocer el momento evolutivo y de aprendizajes de cada niña o niño y planificar, a partir de ello, el proceso de enseñanza de forma adecuada.

   Al plantear, durante todo el proceso, estrategias de evaluación *continua*, conseguiremos ir adecuando el proceso de enseñanza en cada momento, ajustándolo y corrigiéndolo, para mejorar la intervención.

   En el momento final, evaluar nos va a proporcionar información sobre los avances conseguidos por los niños y niñas y, por lo tanto, sobre lo idóneo de nuestra intervención, y tomar buena nota de los aspectos a incorporar a partir de ese momento.

3. Al hablar de evaluación individualizada, es decir, adaptada a cada niño o niña, necesariamente decidimos unos criterios que parten de su situación inicial, unos *criterios individualizados* para cada niño.

   Frente a esto, la evaluación normativa establece unos logros «medios» que todos los niños deben alcanzar, independientemente del punto de partida de cada niño.

   En esta etapa, el educador, aunque trabaje con indicadores generales para el grupo, tiene que intentar adaptarse a cada individuo y valorar sus logros personales.

5. Por un lado, las diferencias entre cada individuo a la hora de manifestar el nivel de adquisiciones son enormes y hay procesos internos que no siempre son observables.

   Por otro, al intentar evaluar indicadores conductuales, los educadores tendemos a entrenar a los niños en esas conductas, desatendiendo los procesos internos que se producen simultáneamente.

6. En evaluación, tradicionalmente se han expresado los avances de los alumnos de dos maneras:

   – Cuantitativamente, esto es, a través de cifras, en escalas que pueden ir del 1 al 10 (la más usual), o con intervalos menores (de 3 ó 5 cifras) o mayores (del 0 al 100, por ejemplo).
   – Cualitativamente, es decir, con palabras. Esta forma de expresar resultados puede ser bastante limitada, siendo realmente una variedad cuasi-cuantitativa, como:
   – Progresa adecuadamente (P.A.) o Necesita mejorar (N.M.).
   – Mucho, bastante, poco.
   – Iniciado, conseguido.
   – Otras muchas variedades de este estilo.
   O también fórmulas más abiertas como frases previamente elaboradas (registros de 50 frases, por ejemplo), o sencillamente, frases que escribe cada educador de forma original para cada niño.

   La expresión cualitativa es más acorde con una evaluación menos estándar, menos normativa, ya que se adapta mejor a las diferencias de cada individuo.

7. Expediente personal:

   – Ficha personal
   – Resumen de escolaridad.
   – Informes anuales.
   – Informe final.
   – Dictamen (en caso de necesidades educativas especiales).

10. Para evaluar el contexto (apdo. 1), el marco apropiado es el del equipo educati-

vo, ya que afecta a todo el centro. Debería realizarse anualmente, al final del curso, e incluirse en la Memoria las medidas acordadas de mejora para el curso próximo.

El segundo apartado correspondería al equipo de ciclo (como responsable de las decisiones del Proyecto Curricular), y debería hacerse al menos trimestralmente. La Programación de Aula se revisaría también trimestralmente por el conjunto de educadores que comparten el grupo.

El tercer apartado corresponde a cada educador con su grupo de niños. Lo idóneo sería realizar esta evaluación de forma continua a través de cada unidad didáctica. En todo caso, trimestralmente, al realizar la evaluación de cada niño, y, por lo tanto, constatar los avances del grupo, convendría retomar el análisis del proceso de enseñanza para obtener una visión de conjunto.

11. Es una guía especialmente útil para conocer a cada niño al principio del curso. El primer punto nos ayuda a registrar los aspectos principales a tener en cuenta en la entrevista inicial. El segundo puede servir de guía para elaborar un instrumento de observación durante el período de adaptación. Después, los puntos siguientes nos ayudan a observar a cada niño en sus distintos aspectos para plantear, a partir de ese conocimiento, objetivos más ajustados. Sirve especialmente durante el primer trimestre para conocer a cada niño y puede servir de guía para retomarla al final de cada trimestre y actualizar las observaciones.

12. Es una guía de hitos o momentos claves en el desarrollo, que puede encontrarse en distintos manuales especializados. Se trata de conductas que suelen aparecer en la mayoría de los casos en los meses indicados. Es útil sobre todo para los primeros meses del curso, pero un educador con experiencia enseguida contrasta la validez de cada uno de estos hitos. El educador debe relativizar las valoraciones que efectúe y comprender las diferencias que se producen en los individuos, sin alarmarse.

14. El primero es un diario abierto, centrado en la salud, preocupación esencial de esa educadora en ese momento. No tiene una estructura previa y recoge las principales observaciones relacionadas con el tema principal.

El segundo es una mezcla entre programación diaria y observaciones. Se trata de recoger ordenadamente las observaciones según los momentos de actividad y objetivos propuestos. Realmente es la cuarta columna la que sirve de registro de observaciones.

Ambos instrumentos son válidos como diarios, pero el segundo es más cerrado, más organizado y responde mejor a la finalidad evaluadora. El primero es más vital y espontáneo, pero precisa de una ordenación y análisis posterior.

18. Los principales inconvenientes son:

- Pesados de cumplimentar para todos los niños.
- Información estrictamente conductual.
- Información coyuntural, del momento.
- Peligro de etiquetar a los niños.
- Peligro de adiestrar a los niños hacia los ítems.

19. Las posibilidades son infinitas, dependiendo de la creatividad de cada educador, pero las más usuales son:

- Iniciado-en progreso-conseguido.
- Escalas numéricas: 1-2-3-4-5-
- Todavía no-a veces-siempre.
- En progreso-necesita mejorar.
- Con ayuda-sin ayuda.
- Secuencia de colores.

Prueba de Autoevaluación

1. Explica las relaciones entre observación y evaluación.
2. Enumera los documentos de evaluación que necesariamente debe utilizar una escuela infantil.
3. ¿Qué evaluamos en Educación Infantil? Intenta responder y explicar tu respuesta.
4. Cita los tres momentos en que se desarrolla la evaluación.
5. Señala dos condiciones que debe cumplir la observación.
6. Haz un esquema de cómo debería desarrollarse el proceso de observación ideal.
7. Señala los beneficios que la práctica de la observación aporta a los niños y al trabajo educativo.
8. Explica qué son las pautas de observación.
9. Trata de determinar las diferencias entre el diario y el registro ecológico.
10. ¿En qué consiste tener una actitud de honestidad intelectual en la interpretación de los datos?

FONDO
SOCIAL
EUROPEO